

Foreword

Dear SCENARIO Readers,

as previously announced, the current SCENARIO edition contains a selection of contributions which are dedicated to the topic „theater methods and foreign language research “. This edition’s focus originates from a workshop with the same title which was held as part of the 24th Conference of the German Society for Foreign Language Research (<http://www.dgff.de>). The DGFF-congress took place in Hamburg from September 28th to October 1st 2011 in Hamburg and was themed „Globalization, migration, foreign language teaching”. Once again, the congress was a meeting point for specialists from Germany and abroad and from various disciplines such as foreign language teaching and research, educational science, and second language acquisition.

The topic „theater methods and foreign language research“ brought together a large group of experts from different fields of work such as school, teacher training, university, youth and social work - as well as theater pedagogy and drama in education. On two afternoons, the following key questions were tackled: What kind of impact does a drama and theater approach have on foreign language learning and how can possible effects be measured? Four articles in this SCENARIO edition are based on talks given in the workshop with an introduction by **Almut Küppers** (Frankfurt University) and **Maik Walter** (Textbewegung Berlin) “Theater methods under scrutiny of research” in which an outline is given on the workshop’s proceedings and results.

Gerd Koch (Alice Salomon University of Applied Science Berlin) discusses in his research essay the crunch question in the field of theater education, namely whether or not theater – as an art in its own right – should get exploited for educational purposes at all.

The contributions by **Doreen Bryant** (Tübingen University) and **Wolfgang Sting** (Hamburg University) both focus on very successful and innovative theater projects in Germany which aim to develop (German as a second) language competencies of pupils with a family history of migration. While Doreen Bryant, who refers to the (German as a second language) Theater Camp in Tübingen, deals more intensively with linguistic issues, Wolfgang Sting takes a more holistic stance and focuses in his presentation of the TheaterLanguageCamp in Hamburg on theater as “another way of speaking”.

Stefanie Giebert’s (Reutlingen University of Applied Science) action research project was carried out in the field of higher education. She used a self-adapted version of a Shakespeare play in order to teach her students business English.

Two other articles complement the conference contributions of the workshop and critically appreciate research methodology, too.

Julia Kinze (LISUM Hamburg) presents the research instruments being used in the LanguageTheaterCamp in Hamburg and discusses the results of the data generated in 2010.

Romi Domkowsky (Protestant University of Applied Science Berlin) and **Maik Walter** (Textbewegung Berlin) discuss the results of a longitudinal study with a research focus on identity development of teenage learners at schools in Berlin. In this article the question is raised if these findings can be adopted to foreign language learning and what impact the study could have on foreign language research.

We have tried to compile an enriched SCENARIO edition, i.e. articles are complemented by research materials whenever possible. In fact, Stefanie Giebert's contribution provides the adapted Shakespeare text, other contributions give access to research instruments such as questionnaires or observation charts. However, this was not always possible. We would like to thank those authors who have kindly made their research instruments available for the SCENARIO readership and by so doing helped to contribute to the demands of quality assurance in our field.

The edition is rounded off by three reviews as well as an interview: **Almut Küppers** discusses Anja Jäger's "Kultur szenisch erfahren", a PhD study in the field of drama teaching with an action research design. Mike Fleming's inspiring "The Arts in Education. An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy" is reviewed by **Micha Fleiner** (Pedagogical University Freiburg). And **Maik Walter** closes the circle of this special SCENARIO edition from research to teaching practice and critically appreciates Maike Plath's "Methodenkartei für das Darstellende Spiel", followed by an interview with **Peadar Donohue** (Cyclone Repertory Company, Cork) under the heading *Is Shakespeare a Foreign Language?*

We would like to thank all contributors for their cooperation as well as Susanne Even and Manfred Schewe for the option to document the work in Hamburg in this SCENARIO edition. Since discussions and presentations in the workshop were held in German, this edition is entirely in German – except for one review and the interview. Last but not least, we hope reading will now be insightful and exciting and may even inspire some to carry out his or her own small research project.

The Guest Editors

Almut Küppers & Maik Walter

Istanbul and Berlin, July 2012

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

wie angekündigt möchten wir Ihnen heute eine Auswahl an Beiträgen vorstellen, die dem Thema „Theatermethoden und Fremdsprachenforschung“ gewidmet sind. Grundlage für die Schwerpunktsetzung dieser SCENARIO-Ausgabe ist die Arbeit in der gleichnamigen Arbeitsgemeinschaft, die im Rahmen der 24. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zusammenkam. Der DGFF-Kongress fand vom 28. September bis zum 1. Oktober 2011 in Hamburg unter dem Motto „Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht“ statt und war erneut Treffpunkt für Vertreter unterschiedlicher Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaften und Zweitspracherwerbsforschung aus dem In- und Ausland. Das Thema „Theatermethoden und Fremdsprachenforschung“ brachte eine große Gruppe an Menschen aus unterschiedlichen Arbeitskontexten – Schule, Hochschule, Jugend- und Sozialarbeit – sowie der Theaterpädagogik und Fremdsprachendidaktik zusammen. An zwei Nachmittagen wurde über die Kernfrage der Wirksamkeit von Theatermethoden im Fremdsprachenbereich und die Möglichkeiten und Grenzen deren wissenschaftlicher Erforschung diskutiert. Die vier Impulsreferate dieser AG wurden für die vorliegende Ausgabe zu eigenständigen Beiträgen ausgearbeitet. Zuvor stellen **Almut Küppers** (Universität Frankfurt) und **Maik Walter** (Textbewegung Berlin) in ihrem Beitrag „Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung“ einleitend den Verlauf und die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit in der AG dar.

Gerd Koch (Alice-Salomon-Hochschule Berlin) diskutiert in seinem Forschungssatz die Grundsatzfrage der Theaterpädagogik, ob Theater nämlich als Kunst überhaupt verzweckt werden dürfe.

Die Beiträge von **Doreen Bryant** (Universität Tübingen) über das Sprachförderkonzept des Tübinger DaZ-Theatercamps und von **Wolfgang Sting** (Universität Hamburg) über das Konzept des Hamburger TheaterSprachCamps geben Einblicke in die Konzeption dieser engagierten und erfolgreichen Projekte in der Arbeit mit Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland. Während Doreen Bryant stärker auf die linguistischen Grundlagen eingeht, fokussiert Wolfgang Sting den Aspekt eines „anderen Sprechens“.

Stefanie Gieberts (Hochschule Reutlingen) Aktionsforschungsprojekt ist in der Erwachsenenbildung angesiedelt. In der Vermittlung von Business English setzte sie die von ihr adaptierte Fassung eines Shakespeare-Stückes an einer Fachhochschule ein.

Zwei weitere Beiträge ergänzen die Tagungsdokumentation, in denen die Forschungsmethoden differenzierter betrachtet werden:

Julia Kinze (LISUM Hamburg) stellt die Evaluationsinstrumente des Hamburger SprachTheaterCamps vor und diskutiert exemplarisch die Ergebnisse der im Jahr 2010 durchgeführten Erhebungen.

Romi Domkowsky (Evangelische Hochschule Berlin) und **Maik Walter** (Textbewegung Berlin) berichten von einer Longitudinaluntersuchung im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung jugendlicher Schüler in Berliner Schulen. Im Beitrag wird der Frage nach der Übertragbarkeit der Forschungsmethoden sowie der Ergebnisse dieser Wirkungsstudie auf den Fremdsprachenkontext nachgegangen.

Wir haben versucht für diese Ausgabe, möglichst materialreiche Beiträge zusammenzutragen. Konkret bedeutet dies, dass auch eine Stückfassung (vgl. den Anhang von Stefanie Giebert), Forschungsinstrumente wie Fragebögen etc. zur Verfügung gestellt, bzw. transparent gemacht wurden. Das war nicht in allen Fällen möglich. Für die am Ende an dieser oder anderer Stelle veröffentlichten Anhänge dieser Art möchten wir uns bei den UrheberInnen ganz herzlich bedanken und hoffen, dass wir damit auch einen kleinen Beitrag zur Qualitätssicherung in unserem Fach leisten können.

Die Auseinandersetzung mit drei aktuellen Publikationen sowie ein Interview stehen am Ende dieser Ausgabe: **Almut Küppers** bespricht die englischdidaktische Dissertation von Anja Jäger „Kultur szenisch erfahren“. Auch hier wurde ein umfangreiches Aktionsforschungsprojekt durchgeführt und dokumentiert. Die von Mike Flemming verfasste Einführung in die Ästhetik, Theorie und Pädagogik „The Arts in Education“ wird von **Micha Fleiner** (Pädagogische Hochschule Freiburg) rezensiert. **Maik Walter** schlägt mit den Anmerkungen zu Maik Plaths Methodenkartei für das Darstellende Spiel den Bogen zur konkreten Unterrichtspraxis. Das Interview mit dem Regisseur **Peadar Donohue** (Cyclone Repertory Company, Cork) kreist um das Thema *Is Shakespeare a Foreign Language?*

Wir danken allen BeiträgerInnen für ihre konstruktive Mitarbeit sowie Susanne Even und Manfred Schewe für die Möglichkeit über die Arbeit in Hamburg in dieser SCENARIO-Ausgabe berichten zu können. Da die Diskussionen und Impulsvorträge im Workshop durchgängig auf Deutsch gehalten wurden, sind alle Beiträge, bis auf eine Rezension und das Interview, ebenfalls auf Deutsch verfasst. Nun wünschen wir allen LeserInnen eine spannende Lektüre und viele Anregungen, vielleicht sogar für ein eigenes kleines Forschungsprojekt.

Ihre GastherausgeberInnen
Almut Küppers & Maik Walter
Istanbul und Berlin im Juli 2012

Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung: Einführung in die Themenausgabe

Almut Küppers Maik Walter

Nicht erst seit PISA steht die Forderung im Raum, die Wirksamkeit methodischer Verfahrensweisen für den schulischen Unterricht empirisch nachzuweisen. Mit PISA und den strukturellen Umwälzungen im deutschen Schulsystem hin zu einer Orientierung an „Output“ hat diese Forderung in allen Fachdidaktiken sowie den Erziehungswissenschaften ihre Wirkung entfaltet und zu vielfältigen Forschungsaktivitäten geführt. Ein weiterer wichtiger Motor für Forschungsinitiativen bildet die Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Erfreulicherweise kam es in den letzten Jahren hier zu einem wahrhaften Boom von zumeist drittmittelgeförderten Projekten. Diese stehen am Ende in der Berichtsphase vor der Herausforderung, die Wirksamkeit ihrer entwickelten Ansätze nachzuweisen. Auch in der Fremdsprachenforschung hat es seit der empirischen Wende zahlreiche Vorstöße gegeben, die Unterrichtsrealität des Fremdsprachenunterrichts empirisch zu ergründen (vgl. z.B. DESI 2008) und zu Aussagen über die Wirksamkeit methodischer Ansätze zu gelangen. „Evidence-based teaching“ ist eine Forderung, der sich nicht nur die Ansätze für einen frühbeginnenden Englischunterricht oder das *Content and Language Integrated Learning* stellen müssen, sondern gleichfalls die Theatermethoden, wenn sie für sich in Anspruch nehmen, das Fremdsprachenlernen besonders wirksam zu unterstützen. Den Begriff der Theatermethode nutzen wir als einen allgemeinen Sammelbegriff: Er umfasst Übungen, Techniken, methodische Bausteine bis hin zu ganzen Ansätzen wie die Projektarbeit, die in Lernprozessen das Theaterspielen einsetzen.

Theatermethoden wie das Standbild, die Umsetzung eines Prosatextes in eine Szenenfolge oder der Heiße Stuhl werden seit geraumer Zeit im Fremdsprachenunterricht mit großem Erfolg eingesetzt (Küppers et al. 2011 & Walter 2012). In der Unterrichtspraxis existiert ein großes Bedürfnis nach praktikablen Methodensammlungen (aktuell für den Bereich DaF bspw. Holl 2011 oder für den Bereich Darstellendes Spiel Plath 2011) und auch nach Erfahrungsberichten über den Einsatz dieser Methoden. Das sind erste wichtige Schritte, um Möglichkeiten und Grenzen der Theatermethoden zu erfassen. Gerade durch die frei verfügbare Online-Zeitschrift *SCENARIO* wurde in den letzten Jahren diese Praxis in beachtenswertem Umfang gefördert. In der Arbeitsgemeinschaft „Theatermethoden in der Fremdsprachenforschung“ auf dem Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für

Fremdsprachenforschung (DGFF) an der Universität Hamburg im letzten Herbst sollte nun in einem weiteren Schritt über die Erforschbarkeit von Theatermethoden diskutiert und relevante Ansätze vorgestellt werden. Ausgangspunkt des Austauschs waren drei durch Almut Küppers und Maik Walter referierte empirische Untersuchungen der letzten Jahre: die Jacobs-Theatercamp-Untersuchung (Stanat et al. 2005), die Erhebung zum interkulturellen Theater (Hoffmann/Klose 2008) und die internationale DICE-Studie (*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education* vgl. DICE Konsortium 2010). Im Laufe der zwei Tage wurden verschiedene Instrumente präsentiert und diskutiert: Dies reichte von der Befragung der LernerInnen und der videographierten Langzeitdokumentation der Szenearbeit (Stefanie Giebert) über Sprachstandsmessungen (Doreen Bryant und Wolfgang Sting) bis hin zu einem durch Gerd Koch vorgestellten Katalog von sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden. Kontrovers erörtert wurde die grundsätzliche Frage, ob sich ästhetisches Lernens überhaupt erforschen lässt, denn Kunst entzieht sich zu einem Teil der wissenschaftlichen Erkenntnis. Ein sich in kooperativen Lernprozessen entfesselndes kreatives Potenzial lässt sich einerseits kaum für eine quantitative Auswertung operationalisieren. Andererseits besteht natürlich die Notwendigkeit, eine Wirksamkeit der Theatermethoden z.B. im Bereich der Sprachförderung nachzuweisen, wenn entsprechende Projektgelder beantragt werden sollen.

Vielversprechende Forschungsansätze konnte in den letzten Jahren im Zusammenspiel mit den erfolgreich durchgeführten Theatercamps vorgelegt werden, die sich zu einem didaktischen Experimentierfeld entwickelt haben, in dem Möglichkeiten und Grenzen der Theatermethoden und auch der notwendigen Evaluierungsinstrumente ausgelotet werden. So standen dann am ersten Tag auch Berichte über zwei Theatercamps für die Sprachförderung des Deutschen als Zweitsprache als Impulsreferate im Mittelpunkt der AG-Arbeit.

1 Wissenschaftlich begleitet: Theatercamps zur Sprachförderung

Wolfgang Sting (Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft-Psychologie-Bewegungswissenschaft, Arbeitsbereich Theaterpädagogik) diskutierte Theater und Performance als ‚anderes Sprechen‘. Beides zeichne sich durch Mehrsprachigkeit aus. In einer theoretischen Perspektive wurde Theater in seiner polyästhetischen, präsentischen und performativen Qualität charakterisiert, um das Besondere des Zusammenwirkens von Spieler und Zuschauer, von Körper, Stimme, Text und Spielaktion im Raum als unmittelbare *Live*-Kommunikation und theatrale Sprache herauszustellen. Am Beispiel des Hamburger *TheaterSprachCamps* wurde gezeigt, dass und wie Theater Sprechanlässe schaffen kann und Sprachentwicklung befördert. Performance und Theater haben inzwischen

vielfältige Spiel- und Inszenierungsformen entwickelt, wie etwa biografisches Erzählen oder chorisches Bewegen. Hierdurch können Alltagsthemen in interaktiven szenischen Sprechsituationen bearbeitet werden.

Für die vorliegende Ausgabe ist es uns gelungen, einen weiteren Beitrag zu gewinnen, der sich aus der Perspektive der Evaluierung mit dem Hamburger Projekt beschäftigt. Julia Kinze (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg) vertieft Wolfgang Stings Überlegungen. Seit der ersten Durchführung im Jahr 2007 wird das Hamburger Camp von einer Evaluation begleitet, deren Augenmerk auf der Umsetzbarkeit des Ansatzes in den folgenden drei Aspekten liegt: [1] Lassen sich die drei Bereiche Sprachförderung, Theaterarbeit und Freizeitpädagogik erfolgreich integrieren? [2] Welche Wirksamkeit zeigt die sprachliche Förderung im Camp? Und [3] wird die Nachhaltigkeit der erzielten Fördererfolge untersucht. Exemplarisch wird dieses Vorgehen am TheaterSprachCamp 2010 mit den eingesetzten Evaluationsinstrumenten und Ergebnissen präsentiert, wobei die zur Evaluation eingesetzten Instrumente ausführlich besprochen werden.

Auch Doreen Bryant (Universität Tübingen, Deutsches Seminar) stellte in ihrem Vortrag ein Theaterprojekt im Bereich Deutsch als Zweitsprache vor und lotete die Möglichkeiten eines dramapädagogischen Ansatzes zur Förderung der Bildungssprache aus. Maßgebend für den Bildungserfolg werde in der DaZ-Didaktik der Erwerb der (schriftnahen) im Unterricht verwendeten Standardsprache betrachtet. Während beispielsweise die Umgangssprache nur ein geringes Maß an diskursiver Planung verlange, kurze aneinander gereihte Sätze vollkommen ausreichen und der situative Kontext eine unspezifische Lexik erlaube, ohne dass beim Hörer Verstehensprobleme auftreten, stelle die Bildungssprache wesentlich höhere Anforderungen. Sie zeichne sich durch ein hohes Maß an Planung, Informationsverdichtung, Textkohärenz/-kohäsion und lexikalischer Präzision und Variation aus. Die Bildungssprache stand auch im Fokus des neuntägigen Tübinger Theaterprojekts 'Stadt der Kinder', das in den Pfingstferien 2011 durchgeführt wurde. Die gesamte Arbeit am Theaterstück (mit der gemeinsamen Erschließung, Verdichtung und Modifizierung von Text, dem Versprachlichen von Emotionen und Bildern, dem Schaffen imaginärer Welten durch Worte usw.) biete – so Bryant – hierfür ein ideales Setting. Bemerkenswert war die didaktisch fundierte Sprachförderarbeit, die u.a. eine spezifische registeranhebende Inputanreicherung lanciert. Diese Förderung wurde von eigens hierfür ausgebildeten Studierenden übernommen und sprachwissenschaftlich sowie theaterpädagogisch betreut. Im Vortrag wurde sehr eindrücklich geschildert, wie durch die vielseitigen sprachlichen, performativen, kooperativen und sogar handwerklichen Anforderungen in diesem Theaterprojekt die Zweitsprache gefördert werden kann. Erste Ergebnisse der Evaluierung wurden präsentiert, wobei psycholinguistisch fundierte Verfahren der Sprachstandserhebung eingesetzt wurden.

2 Altes Dilemma: Von der Verzweckung des Theaters

Am zweiten Tag wurde der Bogen etwas weiter gespannt: Der Kulturpädagoge Gerd Koch bildete mehrere Jahrzehnte lang SozialpädagogInnen aus, nutzte dazu sehr intensiv Theatermethoden und argumentierte vor diesem Hintergrund für eine Instrumentalisierung des Theaters. In sieben Thesen ging Koch dem Wechselverhältnis von Autonomie und der sozialen Qualität von Theater nach: Theater gelte als die ‚sozialste‘, geselligste Form der Künste, denn es konstituiere sich in und mit Öffentlichkeit. Das Theater und die Theaterpädagogik können Forschungs- und Darstellungsweisen an- und bereichern sowie hinterfragen. Dazu wurde ein Katalog von Forschungsansätzen präsentiert, die bereits in der Theaterpädagogik eingesetzt wurden (z.B. *Action Research* oder die Biographie-Forschung). Es wurde deutlich, dass sowohl die Sozialpädagogik als auch die Fremdsprachenforschung vor einem ähnlich gelagerten Problem stehen: Kunst zu instrumentalisieren und ggf. Effekte nachzuweisen. Die hierbei gewonnenen Einsichten und vor allem auch zum Einsatz gekommenen Methoden könnten somit mit dem Forschungsinventar der Fremdsprachenforschung abgeglichen werden.

Abschließend wurde ein hochschuldidaktisches Projekt aus dem Bereich des Englischen als Fremdsprache vorgestellt, das sich ohne Umschweife zur Verzweckung theaterpädagogischer Arbeit zur Beförderung des Fremdsprachenerwerbs bekennt. Stefanie Giebert (Hochschule Reutlingen, International Office) demonstrierte, wie man Wirtschaftssprache mit Hilfe von Theaterstücken vermitteln kann. Das *Business English Theatre Project* der Hochschule Reutlingen versucht mit (Shakespeare-) Adaptionen bzw. mit Theaterstücken, die speziell für diesen Zweck geschrieben wurden, die Sprache der Wirtschaft zu vermitteln. Im Vortrag wurde gezeigt, wie sich die Gestaltung der Texte hinsichtlich der Variablen Wirtschaftsvokabular, -themen und -situationen über vier Semester als Ergebnis eines Lernprozesses aus eigener Erfahrung und Teilnehmerfeedback verändert hat. Die Teilnehmerevaluation machte deutlich, dass soziale und künstlerische Motivationen den Studierenden ebenso wichtig waren wie Verbesserung der Sprachkompetenz. Als Lernerfahrungen nahmen die meisten nach eigener Einschätzung soziale und persönliche Kompetenzen und eine verbesserte Sprachflüssigkeit im Englischen mit. Diskutiert wurde, wie Videoaufnahmen aus den Proben zur Beschreibung der Lernprozesse eingesetzt werden können.

3 Neue Impulse für die Fremdsprachendidaktik: Quelle Theaterwissenschaft

An beiden Tagen schloss sich an die Impulsvorträge eine sehr lebendige Diskussion mit dem gesamten Plenum an und führte auf diese Weise TheaterpädagogInnen und FremdsprachendidaktikerInnen zusammen.

Hierbei wurde deutlich, dass zwar die Erfahrungen aus der Theaterpädagogik genutzt werden können, aber für den Fremdsprachenkontext auch noch erhebliche Adaptionsarbeit zu leisten ist, nicht zuletzt weil über die drama- bzw. theaterpädagogische Arbeitsweise die Theaterwissenschaft als neue Bezugsdisziplin die Fremdsprachendidaktik erreicht hat. Anders als in den klassischen logozentrischen Bezugswissenschaften wie der Linguistik oder Literaturwissenschaft, die Sprache als Text modellieren, liegt der Theaterwissenschaft ein Wissenschaftsmodell zugrunde, das Sprache als Teil einer Aufführung und somit als Teil eines Ereignisses („Performance“) betrachtet. Mit dem sperrigen Begriff der „Performativität“ bringt die Theaterwissenschaft damit den Aspekt der Ganzheitlichkeit und Körperlichkeit als zentrale Dimension von Kommunikation in die Fremdsprachendidaktik ein (vgl. Küppers, Schmidt & Walter 2011: 8).

Besonders fruchtbar erweist sich der Bezug zur Theaterwissenschaft damit für das Lernziel der Interkulturellen Kompetenzen. Aktuelle Studien aus dem Theaterbereich weisen darauf hin, dass der Einsatz von Theatermethoden im schulischen Kontext besonders wirkungsvoll im Bereich des interkulturellen Lernens ist. So kommt etwa die großangelegte, europäische DICE-Studie zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler, die an Theaterprojekten oder dramapädagogischem Unterricht teilgenommen haben, selbstbewusster kommunizieren, bessere Problemlösestrategien aufweisen, Minoritäten und Migranten gegenüber toleranter sind, mehr Empathie entwickeln und sich stärker um andere sorgen sowie besser andere Perspektiven einnehmen können als Schüler, die diese Unterrichtserfahrungen nicht gemacht haben (vgl. DICE 2010: 6f. sowie Küppers 2011).

Romi Domkowsky und Maik Walter führen in ihrem Beitrag diesen Gedanken weiter. Im Rahmen der Wirkungsforschung betrachten beide die Entwicklung der Persönlichkeit bei jugendlichen Schülern, wenn sie Theater spielen. Die Grundfrage lautet hier: Was bewirkt Theaterspielen und was ist der – auch ohne Theater ablaufenden – Entwicklung in der Adoleszenz geschuldet? Hierzu wird eine Longitudinalstudie (vgl. Domkowsky 2011) zur Wirksamkeit in diesem Bereich vorgestellt. Lediglich ein Ausschnitt dieser Studie, nämlich die Befragung von mehr als 80 Jugendlichen wird auf der Folie der Fremdsprachenforschung erläutert. Es wird dabei kritisch hinterfragt, welche Relevanz die Ergebnisse dieser Befragung für den Fremdsprachenkontext haben. Dies geschieht anhand der Leistungsmotivation, der Extraversion, der Offenheit und Aufgeschlossenheit sowie des Perspektivenübernahmeinteresses und der Empathie, also Konstrukte, die gerade für die interkulturellen Kompetenzen wichtig und bereits viel diskutiert sind.

4 Neue Fragen: Theater als Enrichment-Programm für eine leistungsstarke Bildungselite?

Beobachtungen einiger AG-TeilnehmerInnen aus dem universitären / schulischen Alltag lieferten empirische Anhaltspunkte, die zu der Frage führten, ob die Theatermethoden nicht Gefahr laufen, sich ähnlich wie der Bilinguale Unterricht zu einem „*Enrichment* Programm“ für besonders leistungsstarke Schüler zu entwickeln. Sowohl die Studie von Romi Domkowsky (2011) als auch die BAG-Studie zum „Interkulturellen Theater“ liefern dazu Hinweise, da das Fach Darstellendes Spiel vornehmlich an Gymnasien verankert ist (vgl. Hoffmann & Klose 2008). Die Integration von Theatermethoden in einem schulischen Pflichtfachbereich wie dem Fremdsprachenunterricht würde hingegen, so ein Fazit der AG, gerade auch Lernenden aus bildungsbenachteiligten Schichten einen Zugang zu ästhetischen Lernprozessen eröffnen, eine Teilhabe an kultureller Bildung ermöglichen und diesen Tendenzen entgegenwirken können.

In eben jenem schulischen Pflichtfachbereich, nämlich im Englischunterricht zweier 9. und einer 10. Klasse an Realschulen verortet ist die empirische Studie von Anja Jäger (2011), die im Aktionsforschungs-Design durchgeführt wurde und in dieser SCENARIO-Ausgabe ebenfalls vorgestellt wird. Das Erkenntnisinteresse der Studie war es, empirisch zu ergründen, welche Dramakonventionen (*drama tasks*) sich besonders für die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen im Englischunterricht eignen und die Bedingungen zu untersuchen, unter denen sie im schulischen Kontext ihr Potenzial entfalten können. Als ein Ergebnis kann deutlich gesehen werden, dass Realschüler sehr wohl in der Lage sind, sich in (fremdkulturelle) Rollen hineinzusetzen und sie – auch körpersprachlich – überzeugend zu spielen, auch wenn die Lernenden die inhaltlichen Positionen dieser Rollen nicht teilen. Nicht überraschend kann als ein Ergebnis konstatiert werden, dass die methodische Einbettung entscheidend ist für den Erfolg der dramapädagogischen Übungsformen in Bezug auf das interkulturelle Lernen. Die Studie zeigt ebenfalls deutlich die Herausforderungen und Potenziale eines offenen, dynamischen Forschungskonzeptes im Aktionsforschungs-Design für die Erforschung eines ebenfalls sehr dynamischen und offenen Forschungsgegenstandes: der Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht.

In der AG wurden abschließend auch Fragen der Lehrerbildung diskutiert, insbesondere wie die Theatermethoden einerseits als inhaltliche Angebote, andererseits als hochschuldidaktischer Ansatz in die Strukturen der neuen modularisierten Studiengänge integriert werden können. Einigkeit herrschte darüber, dass zukünftige LehrerInnen theater- und dramapädagogische Ansätze nur dann als Lehrkonzept in ihrer schulischen Arbeit umsetzen werden, wenn sie die Stärken und Potenziale in universitären Lehrveranstaltungen sowie durch die Mitarbeit an Theaterprojekten kennen gelernt haben.

5 Schöne Aussichten: Synergie-Effekte

Viele unterschiedliche Forschungsprojekte stehen im Zentrum dieser SCENARIO-Ausgabe. Für diese Untersuchungen wurde eine Vielzahl von Instrumenten eingesetzt, die bereits in der Fremdsprachenforschung (vgl. zum Überblick Long & Doughty 2009) als etabliert gelten. Im Bereich des Sprachstands wurden ausgewählte Indikatoren in zuvor erhobenen Sprech- und Schreibproben analysiert, sowie gezielt Strukturen wie lokale Ausdrücke elizitiert, um das sprachliche Verhalten zu beschreiben und ggf. Fortschritte festzustellen (z.B. Bryant in dieser Ausgabe). Auch Sprachtests, allen voran der C-Test, gehören zum Standardinstrumentarium in diesem sprachlichen Bereich (bspw. Kinze in dieser Ausgabe). Nach wie vor sind Befragungen der Lernenden ein effizientes und in der Forschung beliebtes Mittel, um Einsichten in den Lernprozess auch auf den nichtsprachlichen Ebenen zu gewinnen (z.B. Domkowsky/Walter).

Neben diesen methodischen Evergreens gibt es innovative Ansätze, die Raum für Neues eröffnen. In den qualitativen Auswertungen finden sich im Theaterkontext zunehmend auch Spuren von videographischen Methoden (z.B. Giebert in dieser Ausgabe, Jäger 2011). Hier werden derzeit in der Fremdsprachenforschung Standards entwickelt und erfolgreiche Lösungen im Forschungsdiskurs kommuniziert (vgl. aktuell Ricart Brede 2011 sowie allgemein Bohnsack 2009). Synergieeffekte erscheinen in forschungsmethodologischer Hinsicht erneut durch den Einfluss der Bezugsdisziplinen der Fremdsprachenforschung. Während eine psycholinguistisch und typologisch begründete Sprachförderung einerseits präzise diagnostische Werkzeuge und andererseits sprachstrukturell – und im Idealfall auch durch die Spracherwerbserforschung – abgesicherte Progressionen einbringt, können Theaterpädagogik und Theaterwissenschaft mit ihren Dimensionen von Theatralität, Performativität und Körperlichkeit (vgl. Koch et al. 2000) auf einer anderen Ebene innovatives Potenzial freisetzen: Die Begrenztheit von zweidimensionalen Transkripten, basierend auf Videographien, sind immer mit einer hohen Abstraktion verbunden und können die Forschungssituation nicht wiedergeben, sondern sie nur mit großem Informationsverlust beschreiben. Stehen nun aber genau diese performativen Aspekte im Zentrum der Forschung – wie z.B. bei Studien mit Fokus auf inter- /transkultureller Kommunikation – so sind schriftliche Aufzeichnungen eine kaum aussagekräftige Datenbasis. Mit der zunehmenden Technologiesierung der Forschungsdesigns (*computer assisted research*), so ist zu hoffen, werden Studien dieser Art in Zukunft vielleicht als Video-Essay oder Video-Report vorgelegt, bzw. durch solche ergänzt werden. Hier sehen wir neue Wegmarken, die es zu erreichen gilt.

Bibliografie

- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild-, Film- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode*. Leverkusen: Barbara Budrich
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim und Basel: Beltz
- DICE Consortium (Hrsg.) (2010): *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Budapest: European Commission. [www.dramanetwork.eu; 30.4.2012]
- Domkowsky, Romi (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Berlin. Dissertation an der Universität der Künste [<http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37>; 30.4.2012]
- Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (Hrsg.) (2009): *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Hoffmann, Klaus & Klose, Rainer (Hrsg.) (2008): *Theater Interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Schibri Verlag
- Holl, Edda (2011): *Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. München: Huber
- Jäger, Anja (2011): *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang
- Koch, Gerd; Naumann, Gabriela & Vaßen, Florian (Hrsg.) (2000): *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Lernen in neuen Kontexten*. Berlin, Milow: Schibri-Verlag
- Koch, Gerd; Roth, Sieglinde; Vaßen, Florian & Wrentschur, Michael (Hrsg.) (2004): *Theaterarbeit in sozialen Feldern / Theatre work in social fields: Ein einführendes Handbuch / An introductory Handbook*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt
- Küppers, Almut (2011): Rezension der DICE-Studie: The DICE-consortium (ed.) (2010), *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama* (vol.1); *Making a World of Difference. A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama* (vol. 2). Budapest: European Commission. In: [Scenario V, 1, 107-112](#)
- Ricart Brede, Julia (2011): *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg: Fillibach
- Stanat, Petra; Baumert Jürgen & Müller, Andrea G. (2005): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, 856-875

Sting, Wolfgang; Köhler, Norma; Hoffmann, Klaus; Weiße, Wolfram & Griefsbach, Dorothea (Hrsg.) (2010): *Vermittlung und Irritation. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft*. Münster: Lit Verlag

Walter, Maik (2012): Theater in der Fremdsprachenvermittlung. In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Lektionen: Theaterpädagogik*. Berlin: Theater der Zeit, 253-267

Theater: autonom und sozial

Gerd Koch

Zusammenfassung

Im Folgenden werden sieben bildungs- und theater-philosophische Aufmerksamkeitsrichtungen skizziert. Sie sollen das Motto „Keine Angst vor ‚Instrumentalisierung‘ und ‚Verzweckung‘“ entfalten – und werden zeigen, wie vielfältig das Feld ist, das wir Theater nennen. Dabei bleibt hier der Begriff „Theater“ unspezifisch (vgl. Schanze 2001). Gemeint sind performative, darstellende, recherchierende, zeigende, verkörpernde, handelnde Künste und Vorgänge, die mit der Verabredung des ‚Als-ob‘, der Irritation und Widersprüchlichkeit, der Repräsentation sowie der Präsentation arbeiten und ein „Theatralitätsgefüge“ (nach Münz 1998) bilden, das zwischen Kunst-Theater und Alltags-Theater oszilliert. Theaterleute (im weiteren Sinne – also auch PädagogInnen, die sich und ihren Beruf ‚theatralisieren‘) haben Methoden, um im Theater-Medium über sich und von sich zu handeln! Hier können Erkenntnisse gestaltet und ‚in Szene‘ gesetzt werden. Und es können Erkenntniswege, Interessen, Zwecke – und die Einsprüche anderer dagegen – gezeigt werden.

Motto: Keine Angst vor ‚Instrumentalisierung‘ und ‚Verzweckung‘.
Nur Mut!

1 Mut zur Verzweckung

Im Rahmen der Sozialpädagogik – aus deren theaterpädagogischem Arbeitsfeld komme ich – stellt sich – wohl ganz ähnlich wie in der Fremdsprachendidaktik – die Frage, ob sich (das?) Theater für bestimmte Zwecke instrumentalisieren lässt oder aber als Kunst autonom sei und sich dem widersetzt bzw. widersetzen soll. . .

Das Wort von der Verzweckung ist kein philosophischer, analytischer, systematischer Begriff, sondern ein politischer Kampfbegriff, der seinerseits, befragt werden sollte, etwa so, wie es Bertolt Brecht (1992: 426, Kursivsetzung im Original) generell für Aussagen, für Sätze empfahl:

- (1) Wem nützt der Satz?
- (2) Wem zu nutzen gibt er vor?
- (3) Zu was fordert er auf?
- (4) *Welche Praxis entspricht ihm?*
- (5) Was für Sätze hat er zur Folge? Welche Sätze stützen ihn?
- (6) *In welcher Lage wird er gesprochen? Von wem?*

Also: „Nur Mut!“ beim Denken und Handeln aus dem Theatralen heraus. Im Einzelnen führe ich etwas aus zum Doppelcharakter von Theater(kunst), heterogener Geselligkeit, Theater als kommunikativer Kultur, zum pädagogischen, forschenden Ansatz beim Szenischen, verwunderlich etwas auf den Punkt bringen sowie zum Forschen vom Handeln her gestalten.

Für meine Darstellung verwende ich ein Format, das sowohl wissenschaftspublizistisch wie ästhetisch/literarisch bedeutsam/nützlich ist: nämlich die Montage, den Collage-Essay, wie sie u.a. der Filmtheoretiker wie -praktiker Sergej M. Eisenstein und der Theaterreformer Erwin Piscator (zur ‚politisch-intellektuellen Montage‘ und zur ‚Montage der Attraktionen‘) sowie Richard Faber (2005, 1999) als wissenschaftlicher Darstellungsform und zur kritisch-medialen Reportage sowie zum intellektuellen Erzählungs-Essay nach Walter Benjamin empfohlen haben.

2 Doppelcharakter von Theater(kunst)

Ich lasse mich generell leiten von Theodor W. Adornos Satz vom „Doppelcharakter der Kunst (hier: des Theaters, Anm. GK) als autonom *und* als fait social“ (Adorno 1970: 16), also als autonome wie soziale Tatsache(n). Ich lese diesen Satz Adornos dialektisch: Das Wort *und* zwischen Autonomie und Sozialem, zwischen *sozial* und *autonom* formuliert ein Wechselverhältnis; nichts, was sich ausschließt. Anders gesagt: Autonomie ist *ein* Aspekt des sozialen Vermögens von Theater. Und das Soziale ist eine *autonome* Kraft des Theaters. Beides kann produktiv zu einem empathischen, aber auch zu einem nicht minder schöpferischen strittigen Verhältnis führen.

Also, wir befinden uns bei Kunst und Theater im Feld von (An-)Spannung, (Ab-)Arbeit(ung) zwischen zwei Eigensinnen, bemerken Resilienz (Widerstandsfähigkeit), ein Begegnungsvermögen [was das Gegnerische in sich (aus-)trägt], eine Praxis, eine Poesie, eine Poetik – d. h. eine schaffende, hervorbringende Aktivität.

3 Heterogene Geselligkeit

Theater gilt als die ‚sozialste‘, geselligste Form der Künste: Theater ist maßlos, saugt soziale Wirklichkeiten auf und stiftet neue Wirklichkeiten, an denen man nicht ohne weiteres vorübergehen kann. Theater ist in diesem Sinne „Weltergänzung“ (nach Chawtassi 1972) und hat Zeitgenossenschaft in Öffentlichkeit. Es konstituiert sich in und mit Öffentlichkeit; denn *teatron* ist Schauplatz.

Die Subjekte im Theater sind gemeinhin gesellig, relational, also in Beziehung stehend und nicht isoliert. Das betrifft die Spielenden/Zeigenden wie die zuschauend Aktiven. Man ist im Austausch mit anderen, zeigt sich, nimmt sich wahr in Vielfalt und erkennt, dass man kein monolithisches Unteilbares (also: kein In-Dividuum) ist, sondern ein Dividuum (ein Teilbares; auch Mit-Teilbares).

Rollen-Spiel-Vermögen, Rollen- und thematisches Repertoire werden Ausdruck von (eben: sozialer) Identität als Beziehungs- und nicht isoliertes Ich-Sein. Der Mensch erscheine nach außen hin zwar als eine Einheit, sei aber im Innern kampfdurchtobt – so Bertolt Brecht¹.

Das Auf-der-Bühne-Agieren ist ein Differenz-zeigen-Können, ist eine Übung des Vermeidens der sog. „Identitätsfalle“ (nach Sen 2007, vgl. Kleve et al. 2003), die eine vorschnelle und reduktionistische Vereindeutigung darstellt. „Ich bin ein Anderer“ (Arthur Rimbaud) bzw. ich bin mehr als nur eine/r . . . ich gehöre unterschiedlichen Kollektiven/Kulturen/Gruppen an – und ändere dieses auch während meines Lebens (auch gegen Widerstände; denn eine Identität wird mir häufig genug fremdbestimmt gesetzt, etwa, um mich besser ‚verwalten‘ zu können – das geschieht mittels Etikettierung/*labeling* im internationalen Kontext, wie im nationalen und auch z. B. in der schulischen Lerngruppe)

Erst im „so und anders“ (wie der Theatermacher Bertolt Brecht sagt), in *diversity*, zeigt sich Menschsein im emphatischen Sinne. Der aus der Karibik stammende Romancier und Kultur-Theoretiker Édouard Glissant (vgl. 2005) weist in dieselbe Richtung, wenn er vom empirisch gesättigten Modell der *creolité*, also des Kulturell-Gemischtseins als Normalfall spricht. Keine (vermeintlich eindeutige) identitäts-festigende *Tiefen*-Verwurzelung, wie in Deutschland sehr beliebt ist zu denken; und wenn schon ein Wurzel-Denken, dann eines in der Fläche: als Gewebe, Textur, Geflecht, als Netz.

Denn, so sagt es polemisch-zugespitzt der renommierte Philosophiehistoriker Kurt Flasch:

Wir Menschen haben, was man uns auch einreden möge, keine Wurzeln. Ich bin wirklich erstaunt, wie in den letzten Jahren, letzten Jahrzehnten, diese Rede, worin wir alles verwurzelt seien, Mode geworden ist. Es gibt kaum eine Woche im Fernsehen, ohne dass man hört, irgendjemand sei in der türkischen oder islamischen Tradition verwurzelt, oder wir seien in der antiken Welt oder im Christentum verwurzelt. Der Mensch hat keine Wurzeln. Hätte Gott uns eine Wurzel verschafft, dann wären wir Bäume. Wir haben aber Beine bekommen, um hinzugehen und wegzugehen. Und das ist die einfache Wahrheit . . . Also so etwas geht in den Kopf der Menschen und wird nicht kritisiert . . . und . . . Lessing (mahnt): Lasst euch das nicht gefallen. Ihr habt Beine zum Weglaufen, zum Hingehen, wie ihr es für richtig findet. Ihr habt keine Wurzeln. (Flasch 2010)²

Dynamiken, relationale Unsicherheiten und Spannungen umgeben uns und wir

¹ Etwa 1941/42 notiert Brecht: „*Das Individuum* erscheint uns immer mehr als ein widerspruchsvoller Komplex in stetiger Entwicklung, ähnlich einer Masse. Es mag nach außen hin als Einheit auftreten und ist darum doch eine mehr oder minder kampfdurchtobte Vielheit, in der die verschiedensten Tendenzen die Oberhand gewinnen, so daß die jeweilige Handlung nur das Kompromiß darstellt.“ (Anm. GK: Brecht verwendet eine süddeutsche Variante für das Geschlecht eines Kompromisses) (Brecht 1993: 690)

² Kurt Flasch in seiner Dankesrede am 2. 5. 2010 bei der Verleihung des Lessing-Preises für Kritik in Wolfenbüttel. Weitere Stichworte in diesem Denk-Kontext sind: aktuell „Hybridität“ oder schon früher „Multiversum“ (im Anschluss an Ernst Bloch) (vgl. Han 2005; Koch 1986).

tragen sie mit und in uns: „Heterogenität als gesellschaftlicher Normalfall“ (so der Schauspieler und Erziehungswissenschaftler Stefan Gad) – Mehrsprachigkeit, Mehrdeutigkeit, transitorisch Sein, öffentlich für sich und mit anderen die Stimme zu erheben, Sprache(n) zu (er-)finden, zu haben und sich handelnd zu bewegen – was für die politische Philosophin Hannah Arendt Ausdruck von republikanischem Verhalten ist: das lässt sich auf der Theater-Bühne üben, zeigen, performieren, variieren – also in Szene(n) setzen – darin kann und darf man auf dem Theater/auf der Bühne (im Theater-Spiel, in der Theater-Pädagogik) mit geringeren emotionalen, kognitiven und/oder sozialen ‚Kosten‘ als auf der Welt-Bühne auch probeweise scheitern (vgl. Arendt 1993).

Und ein Wortspiel passt hier: man kann sich (wer weiß wie!) *aufführen!* Das ist ein Vorgang, der Autonomie und Soziales zusammenbringt . . .

4 Theater als kommunikative Kultur

Eine Lehr-Lern-Kultur kann mittels Theatralisierung, mittels Sozialraumszenierung gestiftet werden – nicht allein in Schulklassen oder Lerngruppen – sondern durchaus auch in Lehrerzimmern, auf Schulhöfen oder in der Institution der Schule als ganzer – hier kann der Theater-Gedanke die Sozio-Architektur befruchten: der Theatermensch als Organisationsentwickler (vgl. Gad 2010). Wenn es richtig ist, wie der Sozialpsychologe Erving Goffman (1983) sagt, das unsere „Selbstdarstellung im Alltag“ (im Original „The Presentation of Self in Everyday Life“) nach der Maxime geschieht: „Wir alle spielen Theater“, dann können wir unseren beruflichen Alltag auch nach und mit den Lehren aus dem Organisations- und Kommunikationsmodell des Theaters beschreiben und gestalten – und nutzen dann die Synergie des Autonomie- wie des Sozialpotentials von Theater(kunst).

Am 10.10.1942 notiert sich Brecht (1973: 526):

Es „wäre auszuarbeiten das thema *angewandtes theater*, dh, es müßten einige grundbeispiele des einander-etwas-vormachens im täglichen leben beschrieben werden sowie einige elemente theatralischer aufführung im privaten und öffentlichen leben, *wie* leute anderen leuten zorn zeigen . . . wichtig die auch im privaten leben geübte gruppierung in den verschiedenen situationen. . . . rolle der gruppierung bei der alltäglichen dramatisierung der sozialen beziehungen – wo und wie sitzt der vorgesetzte?“

Aktive Beteiligung und soziale Verantwortung sind Bedingungen vitaler Demokratie als kommunikative Lebensform. Der zeitgenössische politische Philosoph Charles Taylor behauptet, den klassischen Demokratietheoretiker Alexis de Tocqueville (1805 – 1859) zitierend, dass der moderne Mensch in der Gefahr stehe, „sich gänzlich in die Einsamkeit seines eigenen Herzens einzusperren“. Taylor sagt es dann so: „die dunkle (es gibt wahrlich andere! Anm. GK) Seite des Individualismus ist eine Konzentration auf das Selbst, die zu einer Verflachung und Verengung des Lebens führt, das dadurch bedeutungsärmer wird und das Interesse am Ergehen anderer oder der Gesellschaft vermindert“

(Taylor 1995: 10). In schön expressionistischer Diktion formuliert der Philosoph Ernst Bloch (1970: 18) solchen Befund: "Da geht einer in sich. Das bessert ihn, wie er meint. Doch das merkt niemand, bleibt er darin zu lange. Er tritt dann oft nur auf sich selbst herum. Und wiederum mit Hannah Arendt gesprochen: eine öffentliche *vita activa* kann mittels theatraler Kommunikation gestaltet und geübt werden. Dafür benötigen, entwickeln und riskieren wir szenisch Sprache, Sprechweisen, Vergewisserungsweisen im weitesten und im variablen Sinne. Theater wird zu unserem Zeitgenossen.

In solche Denk- und Praxisweisen von angewandter Wissenschaft und/oder auch von *life science* (vgl. Asholt/Ette 2010)³ können auch die pädagogischen, praxeologischen Disziplinen von Methodik und Didaktik eingebaut werden. So spricht etwa die Theaterwissenschaftlerin und -pädagogin Dorothea Hilliger (2006), die an der Hochschule der Künste Braunschweig lehrt, von „theaterpädagogischer Inszenierung“ – es wäre – vielleicht noch etwas ungewohnt – auch von ‚fremdsprachenpädagogischer Inszenierung‘ zu sprechen – siehe die von Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter (2011) herausgegebene, verdienstvolle Publikation, die schon im Titel von „Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht“ spricht und dazu viele gelungene Beispiele liefert. Der Begriff des Inszenierens, auch des Performierens oder des Probens (vgl. Sack 2011) spricht vielleicht deutlicher als der des *Theaters* das Gemeinte aus.

5 Zum pädagogischen, forschenden Ansatz beim Szenischen

Institutionalisierte Wissenschaft, Forschung und Bildung wissen manchmal gar nicht, was sie an einem weiten Theaterverständnis und an einer entfalteten Theaterpädagogik haben könn(t)en, nämlich Anreicherung von Erkenntnis-Methoden *und* erweiterte Darstellung von Ergebnissen/Erkenntnissen. Und nicht zu vergessen: Der explorative, entdeckende, propädeutische und motivierende Anteil von Theater-Spiel: Fokussierung von Problemen und/oder als interventionistische Forschung/als eingreifendes Verhalten (nach Bertolt Brecht: in Verhältnisse eingreifend).

Theater und Theaterpädagogik selbst können Forschungs- und Darstellungsweisen sein oder diese zumindest an- und bereichern sowie kritisieren (vgl. Bülow-Schramm et al. 2008 und Hentschel et al. 2008). Qualitative Sozialforschung etwa, als *action research*, Handlungsforschung, als kommunikative Wissenschaft kann sich der Bilder-, Dialog-, Körper- und Raumsprache sowie der differenziert gestalteten Zeit(en) des Theatralen bedienen (vgl. Koch 1997). Zu nennen wären *theatre for development* als Modell der Erwachsenen- und Gesundheitsbildung seitens der WHO in afrikanischen, ländlichen Regionen: Musterszenen, die medizinische Information und Verhalten in Szene setzten.

³ Siehe dazu: <http://www.uni-potsdam.de/romanistik/ette/lebenswissen.html> und auch Narbutovic, Katharina; Stemmler, Susanne (2011), Koch (2001).

Oder: zeitgeschichtliches Dokumentartheater oder das Muster von *meet the press* des englischen *Cockpit Theatre* in dem SchülerInnen Personen aus der Geschichte/dem Geschichtsunterricht zu einer inszenierten Pressekonferenz bitten. Auch das neue Format des „Theaterfeature“ wäre zu nennen:

Das Theaterfeature ist eine Synthese aus den wesentlichen Elementen des Radiofeatures und visuellen Methoden und Arbeitsweisen des Theaters. Seriös recherchierter Stoff zu einer bestimmten Thematik verbindet sich auf der Bühne mit dem handlungsorientierten Mitteln des Theaters [...]. Historische Elemente wie Dokumente, Lieder, Protokolle, Zeugnisse und Zeitungsartikel werden performativ in Szene gesetzt. Durch sprechchorische, solistische und körperbildliche Ergänzungen wird die geschichtlich oft sehr umfassende Thematik an die Zuschauer_innen herangetragen [...]. Die [...] Stückfassung ist das Ergebnis einer lang andauernden Recherche, von Probengesprächen und Erzählungen der Darsteller_innen und der sorgfältigen Montage von dargestellten Szenen, Musik-, Bild-, Originalton- und Videoeinspielungen. (Lassak 2011: 6)

Wir kennen im Theater wie in der Wissenschaft und in der Kriminalistik den Terminus *recherche* – also Suche; ja: Forschung. Hier zeigt sich eine Chance des Fächergrenzen überschreitenden Arbeitens!

Sinnliche, sinnlich-wahrnehmende, aus wechselnden Blickwinkeln (also: prismatisch, kaleidoskopisch) betriebene, auch dialogische Wissenschaft/Forschung, *why not!* Theodor W. Adornos Untersuchung mit dem Titel „Ästhetische Theorie“ wäre dann doppelsinnig zu lesen: als Theorie der Ästhetik *und* als eine Theorie, die sich der Ästhetik (*aisthesis*, Wahrnehmung, Sinnlichkeit) nicht entzieht.

Theater und Theaterpädagogik wissen manchmal noch gar nicht, dass und wie sie selbst Wissenschaft, Erkenntnis, Forschung und Bildung betreiben [siehe aber die temporären Akademien an einigen Theatern – z. T. auch und zum Glück manchmal recht *schräge* Unternehmungen (*schräg* zu sein war im übrigen eine Forderung an die Didaktik und Methodik der Schulfächer, die der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf in einer Podiumsdiskussion der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen vor Jahren an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg stellte – warum soll nicht ein Unterricht, im Schülerjargon gesprochen, *ächt schräg* sein?!)]. Der Physiker Niels Bohr meinte, wenn er nicht einigermaßen verrückt [ver-rückt, normabweichend, ‚ex-zentrisch‘ (Helmuth Plessner)] gewesen wäre, hätte er wohl keine – neuen – Erkenntnisse erwirkt.

Theatrale, szenische, sinnliche Ansätze beugen Betriebsblindheit und Spezialisierung als Erfahrungseinschränkung vor. Schon 1979 formulierte es Horst Rumpf (vormaliger Gymnasiallehrer und später Erziehungswissenschaftler) so:

Der Ansatz beim Szenischen, bei der Arbeit von Subjekten an der Konstitution ihrer (auch symbolischen, GK) Erfahrungswelt kostet mehr Zeit als die Beschränkung auf den (sog., GK) reinen Inhalt. Das gilt sowohl für die Forschungspraxis als auch und vor allem für die ihr vorgelagerte

Erziehungs- und Lernpraxis. Probieren, Umwege, Irrwege bei der Erforschung der neuralgischen Punkte und Phasen von Lernprozessen sind (aber, Anm. GK) nicht als Zeitverlust zu verbuchen. (Rumpf 1979: 165)

Wir können von einer „Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen“ (nach Koch 1995) sprechen. Lehren und Lernen sollte immer mehr zu einem variablen, konstruktiven Kommunikationsangebot werden. „Im lehren muß das lernen enthalten bleiben“ – fordert Bertolt Brecht 1930 (zitiert nach Koch 2005: 197). Eine einlinige Kommunikation nach dem Sender-Empfänger-Modell sollte nicht länger bedient werden. Die Bühne, das Theater als Orte szenischen und auch informellen Lernens und Lehrens können als Modell für schulisches Lehren und Lernen genutzt werden. Horst Rumpf (2010) wendet sich „[g]egen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs“. Der Philosoph Peter Bieri (2011) – als Roman-Autor: Pascal Mercier (z.B. *Nachtzug nach Lissabon*) – nutzt Theater-Anleihen zur Beantwortung der Frage „Wie wollen wir leben?“

Ein pädagogisches Denken in szenischen Theatralitäts-Kategorien führt auch dazu zu bemerken, dass Wissen nicht nur über die sog. Inhalte tradiert wird, sondern ganz häufig (a) durch die *Formen*, in denen es erscheint (Rancière 1994), (b) durch die *Haltung* des Forschenden, der (s)ein Wissen ausbreitet (oder dem man es entreißen muss, wie Bertolt Brecht erzählt) sowie (c) durch die *mediale Bearbeitung* von Wissen. Und (d): Szenisches Gestalten (re-)aktiviert häufig erst Wissen bzw. ent-deckt schlummerndes, verdecktes Wissen: Daten, Fakten, Strukturen, Gefühle, Strategien, Erfolge/Misserfolge kommen als Potenziale ans Tageslicht (es entsteht eine Reihung von Potenz – Kompetenz – Performanz).

Exemplarisches Lernen und Lehren kann verbunden werden mit theater/szenischer Phantasie (vgl. Negt 1971) und es ließe sich spielen mit der Abkürzung „TZI“ – was das Kürzel für eine alltagsweltliche, kommunikative Therapie und Selbsthilfe ist, die von Ruth Cohn entwickelt wurde: „Themenzentrierte Interaktion“. In ihr sollen das *Thema*, das *Ich* und das *Wir* ein dynamisches, aktives Dreiecks-Verhältnis bilden – umrahmt vom *globe*, d. h. Thema, ich und wir sind infiltriert von unserer Umgebung, wir sind ‚porös‘ (vgl. Buck-Morss 2011: 150ff.), so dass in uns immer auch anderes eingelassen wird – also wir sind Teil eines *globe theatre/théâtre universel* – auch dort, wo ‚ich‘ in kleinen, geschützten Interaktionsgruppen vermeintlich nur mit ‚uns‘ thematisch versammelt bin. Die drei Buchstaben TZI könnten auch stehen für: Theater-zentrierte Interaktion . . . im *global context*.

Sind es nicht häufig Personen und ihre Performanz, die uns etwas sagen – was ja doppelt lesbar ist: Sie sind diejenigen, die etwas sagen im Sinne von Zeigen und Erzählen, und sie sind die, die uns etwas bedeuten – nicht zuletzt durch ihre eigensinnige, auch farbig, unmittelbar erlebte Person, als Charakter, als Verkörperung und durch die Art und Weise ihres Kommunizierens. Faktizität und Geltung kommen in einem Vorgang, nämlich im Spiel- und Inszenierungsvorgang, zusammen. Es entsteht ein pragmatisches, alltagsweltlich grundiertes Mischungsverhältnis zweier Mentalitäten – eine verweist in Richtung Autonomie, Nonkonformität und Eigensinn, die andere in Richtung sozial und

kommunikativ. Die angelsächsische, pragmatistische Tradition von Pädagogik formuliert das methodische Verhältnis Drama, Szene, Theater in etwa solchem Sinne:

We call it Drama in Education [...] There are a variety of names [...]: Theatre in Education, Theatre Education (without the 'in'), Drama Education, Drama Work, Creative Drama. It depends whether it's informal, whether it's an educational context. Sometimes you just call it theatre." (Shirley Harbin). Stig A. Erikson erklärt, in Norwegen würde die Sphäre der Aktivitäten dessen, was man hierzulande mit Theaterpädagogik bezeichnet, "drama pedagogy" or 'drama in education'; and in everyday language just drama" heißen. "We don't say: You must do a play. What we say is: understand or participate in theatre arts." (Shirley Harbin). "Unser Ziel war es, unseren Studenten, Kindern, Erwachsenen (mit "creative drama", "creative play", Anm. GK) die Möglichkeit zu geben, sich selbst mit Hilfe von dramatischen respektive darstellenden Formen auszudrücken. (Nora Roozmond, zit. nach Koch 2008).

Auch solche Sichtweise ist möglich: *Drama* kann als ein *Intensitätsgrad*, der über alltägliche Normalitäts-Kommunikation hinausweist, verstanden werden, gleich einer herausragenden Bedeutung oder erheblichen Bedeutung = eine empörende Hebelwirkung habend, wie Vilém Flusser sagen würde:

Der Hebel ist nämlich eine sogenannte einfache Maschine, wer sich damit befaßt, hat es mit Mechanik zu tun, und das ist bekanntlich nicht nobel. [...] [Er jedoch will sich dem Thema widmen,] um zu sehen, was herauskommt, wenn man den Hebel als eine Maschine zum Empören aus der Niedertracht [man nehme diese Wortbilder ganz deutlich: Empören heißt, etwas Hochheben; Niedertracht bedeutet, daß etwas heruntergezogen wird, was durch Empörung, mittels Technik, Mechanik, Hebelwirkung wieder in die Höhe gebracht werden kann, Anm. GK], also als eine Maschine zur Menschwerdung ansieht. [...] Der Hebel ist eine Maschine. Das Wort Maschine (ebenso wie das Wort Mechanik) entstammt dem griechischen Mechanike, das etwa listige Vorrichtung bedeutet. Das Wort Machination zeigt, was gemeint ist [auch unser deutsches Verb ‚machen‘, also etwas tun, etwas verändern, gehört zu diesem Wortstamm, Anm. GK.]: Nämlich z.B. das Trojanische Pferd, also eine Falle, in welche die Trojaner hineinfallen sollten. Ulysses, der Erfinder des Pferdes, heißt polymechnikos, was mit der Listenreiche übersetzt wird [eigentlich „Polymechanos“/Πολεμῆχανος, Anm. GK]. Demzufolge ist die Mechanik eine Strategie zum Überlisten. Wenn man den Hebel ansieht, dann kann man sehen, was die Mechanik überlistet. Nämlich das Schwere im Körper. Das erinnert an orientalische Kampfstrategien wie etwa Judo: Dort wird versucht, die Kraft des Feindes gegen diesen einzusetzen. Die Mechanik wendet die Gesetze der physikalischen Natur listigerweise so um, damit sie die Natur überwinden möge. Wer ein mechanisches Weltbild hat, der blinzelt listig. (Flusser 1991: 71)

6 Verwunderlich etwas auf den Punkt bringen

Am Anfang zitierte ich Theodor W. Adornos Wort vom „Doppelcharakter der Kunst (hier: des Theaters, Anm. GK) als autonom und als fait social“ als (m)eine dialektische Maxime. Im Laufe meiner Assoziationen habe ich den Strang der Autonomie der Kunst, des Theaters – vermeintlich – etwas aus den Augen verloren. Das will ich hier pointiert auszugleichen versuchen. Und mit dem Wort ‚pointiert‘ habe ich schon ein Kriterium benannt, das m. E. ins semantische Feld von Autonomie gehört: Künstlerische Produktionen bringen etwas prononciert, also mit Betonung (siehe auch „Drama“ als Intensitätsmaßstab) auf den Punkt bzw. sie setzen einen – auch einen unerwarteten, ungewohnten. Oder einen, der den ihn setzenden Menschen mit seinem Interesse oder die Gruppe von pointierten Menschen nicht verschweigt (es findet dadurch – auch – eine Anthropomorphisierung statt) (vgl. Lukács 1972).

Künstlerische, theatrale Produktionen respektieren den Eigensinn der Beteiligten – das sind nicht nur Personen, sondern auch die einzelnen Medien, Gewerke, Arbeitsweisen, Materialien, Texte, Techniken, Stilelemente, die das Widersprüchlich-Ganze von Theater/Inszenierung/Aufführung ausmachen. Sie alle bilden – unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit, also Autonomie/Eigengesetzlichkeit – den kreativen Raum – und sie vermögen, sich kreativ im Raum zu stoßen. Sie stellen häufig etwas Ungewohntes, Verwunderliches neu her und stellen es aus und zur Disposition. Das stiftet ihren Bildungswert. In Anlehnung an die Philosophin Hannah Arendt schreibt Marie Luise Knott:

Dadurch, dass die Sätze vom Handelnden her gedacht werden und keine ‚objektiven‘ Beschreibungen und Urteile sind, können auch exotische, untergegangene (nicht siegreiche) Stimmen und Aspekte der Geschichte auf die Bühne geholt werden. Die besiegten Geschichten werden dem Vergessensein entrissen. Der Einzelne, der droht, überflüssig zu werden, erhält die Vorstellung zurück, dass es auf ihn [...] ankommt, dass es sein Tun oder sein Vorstellen ist, das ‚alles wenden‘ kann. (Knott 2011: 112)

Künstlerische Arbeiten sind Zeitgenossen und müssen sich immer aufs Neue bewähren, sie können sich – nicht mehr – auf traditionelle Gepflogenheiten/Stile/Geschmacksrichtungen berufen. Der Kunst-Soziologe Hermann Pfützte (1999) sieht darin sogar idealtypisch eine Struktur-Ähnlichkeit mit Prinzipien demokratischer Politikgestaltung: immer aufs Neue muss Politik sich bewähren und kann sich nicht auf stillschweigendes Vererben etwa von Macht oder Konventionen ausruhen. Auch Kunst muss um ihre Relevanz/Anerkennung ringen, muss das Risiko des Nicht-verstanden-Werdens eingehen. Und steht es nicht ganz so mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Forschungen, Bildungsmaßnahmen? Kunst ist wie manche wissenschaftliche Erkenntnis in ihrer Autonomie-Dimension eine Störung des Ablaufs, eine Norm-Abweichung, ein Krisen-Signal, eine non-konformistische, ex-zentrische, eigensinnige Zuspitzung, eine Ent-Funktionalisierung, eine (Er-)Öffnung. Darin liegt auch ihre Sozialität.

Zusammengefasst: Autonomie und Sozialität müssen selbstgesetzte, selbstgestaltete und selbstreflektierte Zwecke des Theatralen sein – keine aufgeherrschten, aufgedrängten. Das kommunikative Muster „Theater“ ist in der Lage, couragiert eine Entzweckung *fremdgesetzter* Zwecke vorzunehmen!

Autonom-Sein heißt Selbst-Gesetzlich sein. *Subjektiv* zielt das etwa auf das Verhalten von mutigen, unabhängigen, hier: forschenden, erkennenden, lernenden, gestaltenden, auch spielenden Menschen. *Objektiv* zielt es auf die Wahrung/Würdigung des Eigenrechts von Gegenständen, Fragestellungen, die zur Klärung anstehen.

Klären und Gestalten *kann* man *Zwecke* von Kunst, von Theater, von Inszenierung nennen – aber sie sind *eigen-* und *nicht fremd-*gesetzte Zwecke – gestaltet in Autonomie *und* in reflexiven, also *bedachten* sozialen Gefügen. Schaut man in Richtung auf (stark) institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse, wie sie paradigmatisch und traditionell der schulische Unterricht zeitigt, dann ist es hilfreich und realistisch, zwei gleichzeitig wirkende Netzwerke, in denen Schule/Unterricht/LehrerInnen- und SchülerInnen-Handeln stattfindet, wahrzunehmen in ihrer wechselseitigen (besser: dialektisch) Aufeinanderbezogenheit. So ist das Handeln eines Lehrers/einer Lehrerin innerhalb eines Schulsystems immer *edukativ* (also im engeren, unmittelbaren Sinne pädagogisch-kommunikativ) bestimmt und *zugleich* ist es *kustodial* (also organisierend, ordnend, sichernd; *custos* = Wächter) bestimmt (vgl. Rumpf 1971). Das führt zu Friktionen. *Beide* Netzwerke können nun flexibilisiert, modernisiert werden – indem sie theatralisiert werden. Das Schlagwort von der ‚Entschulung der Schule‘ steuert das gemeinte in der Tendenz richtig an (vgl. Koch et al. 1986).

7 Forschen vom Handeln her gestalten

Wenn Theater autonom *und* sozial ist, dann hat das Folgen für die Forschung, zum Beispiel für Wirkungsforschung, weil Eigensinn und sozialer Sinn gleichermaßen berücksichtigt werden müssen. Für das Soziale stellen die Sozialwissenschaften beschreibende, quantitative und qualitative Verfahren bereit. Insgesamt: Qualitative, alltagsweltliche/lebensweltliche Orientierungen Formen der Forschung sind vorzuziehen – aber sie sollten mit quantitativen durchaus verbunden werden (vgl. Flick et al. 2000).

Aber wie schaut es mit dem speziellen Aspekt der künstlerischen, kreativen, sinnlichen, ästhetischen, mentalen Autonomie aus? Wie dort (was?) erforschen? Alexander Mitscherlich (Psychoanalytiker und Sozialtheoretiker) prägte für dieses Aufgabenfeld den Begriff der Forschung durch *Vergewisserung* – also: man möge Wirksamkeitsdialoge (vgl. Appel et al. 2000) führen. Das sind Forschungen auf mittlerer Abstraktionsebene, die Interessen, Bedürfnisse Zweifel – also so genannte subjektive, weiche und auch werthafte Dimensionen noch durchscheinen lassen. Auf einer Skala von Universalität und Kontextualität würde sich solcher Forschungsansatz in der Nähe des Nicht-Verleugnens seiner Kontextualität finden und nicht in der Nähe einer möglicherweise durch

abstrakte Zahlen gestifteten – vermeintlichen – Universalität.

8 Ein Exempel aus der Forschung

Eine empirische, erziehungswissenschaftliche und theaterpädagogische Untersuchung, unternommen mit der Methode der „grounded theory“ (also theoriegeleiteter Selbstthematization) mit dem Titel „Paedagogus Ludens“ (also: spielender Pädagoge) von Antonis Lenakakis (2003a) zeigt, dass eine allgemeine theatrale Verhaltensausrüstung einer Lehr-Person ein *job enrichment* und *job enlargement* für viele pädagogische und methodische Eventualitäten bereithält – eine berufliche *vita activa* (Hannah Arendts Begriff hier aufgreifend). Lenakakis stellt seine Untersuchung „Zur Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrer(innen)“ im Überblick so dar, beginnend mit zwei Selbstaussagen der ‚Beforschten‘:

Ich habe als Lehrerin Sicherheit und Souveränität gewonnen, mit Situationen umzugehen“ (sagte eine Sekundarstufen-Lehrerin). „Nicht immer nur auf ein bestimmtes geplantes Ergebnis zu schießen, sondern sich einfach zu trauen, auch neue Sachen auszuprobieren und die Schüler und allgemein den Menschen als ‚Überraschungsei‘ anzusehen“ (sagte eine weitere Sekundarstufen-Lehrerin) und der Forscher Lenakakis fragt: „Wie erleben eigentlich Lehrerinnen-Spielleiterinnen und Lehrer-Spielleiter sich und ihre Arbeit?“ Seine Antwort im Überblick: „Es ist schon verwunderlich, dass es zu dieser Kernfrage der Spiel- und Theaterpädagogik keine Antwort geschweige denn empirische Untersuchungen gibt. Auf der anderen Seite gibt es viele spiel- und theaterpädagogische Aus-, Weiter- und Fortbildungsangebote von staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen sowie Universitäten in Deutschland, und jedes Jahr werden zahlreiche in diesem Feld ausgebildete Lehrkräfte in der Schule tätig. (-) Im Rahmen einer qualitativ-empirischen Untersuchung habe ich die Selbstinterpretationen von spiel- und theaterpädagogisch ausgebildeten und tätigen Lehrerinnen und Lehrern dokumentiert, analysiert und daraus theoretische Aspekte entwickelt. Dabei interessierten mich vor allem die Handlungsmotive und Verhaltensweisen der Lehrerinnen und Lehrer bei der Realisierung eines spiel- und theaterpädagogischen Konzeptes, die fördernden Faktoren ihrer Arbeit, die Schwierigkeiten, die sie zu bewältigen haben, und die Strategien, mit denen sie arbeiten. (-) Am Beispiel von 17 befragten spiel- und theaterpädagogisch ausgebildeten und tätigen Berliner Lehrerinnen und Lehrern der Grund- und Sekundarstufe, die in der Untersuchung als Expert(inn)en ihres eigenen beruflichen Handelns betrachtet werden, werden Prozesse professioneller Entwicklung und Faktoren, die den Berufsalltag bestimmen, entdeckt und nachgezeichnet; im weitesten Sinne die Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer subjektiven Sicht empirisch-systematisch, aber differenziert aufgezeigt. (-) Bei der Entwicklung und Formulierung der Fragestellung habe ich meinen Auftrag nicht nur darin gesehen, eine rein methodische Anreihung von Aufgaben oder eine präzise Formulierung der Ziele systematisch zu verfolgen, sondern auch die

gegenstandsbezogenen Aspekte einer permanenten Revision zu unterziehen und darauf aufbauend empirisch begründete Modifikationen als quasi dynamischen und sich aus sich selbst heraus entwickelnden Entscheidungsprozess vorzunehmen. (-) Meine Haltung zum Untersuchungsfeld musste also hauptsächlich abduktiv sein, d. h. mein theoretisches Wissen habe ich bewusst nicht zu sehr in den Vordergrund treten lassen, damit ich gegenüber neuen Erkenntnissen offen sein konnte. (Lenakakis 2003b: 25f)

Soweit der Forscher Lenakakis (jetzt als Professor an der Aristoteles-Universität in Thessaloniki tätig). Lenakakis geht mit einem erziehungswissenschaftlichen und Lehrer- bzw. Schulforschungsblick an sein Thema, den „Paedagogus ludens“, heran. Er prüft empirisch auf dieser Folie, inwieweit spiel- und theaterpädagogisches Vermögen von LehrerInnen hilfreich ist, die ‚Welt‘ der Schule (als Lebenswelt und Struktur) zu gestalten, zu bewältigen. In organisationssoziologischer Sprache gesagt: Inwieweit schafft spiel- und theaterpädagogische (Zusatz-)Qualifikation von LehrerInnen eine innovative schulische Betriebskultur? Der Autor bejaht die Kraft, wobei er – wie mir scheint und wie der Titel mit Akzent auf „ludens“ nahelegt - das TheaterSpiel und/oder TheaterSpiel als Potenz in diesen Prozessen würdigt.

Nicht die TheaterlehrerInnen (als spezialisierte LehrerInnen im Fach Darstellendes Spiel/Schultheater etwa) sind es primär, die sein Interesse hervorgerufen haben, sondern alle jene, die im Schulalltag, der durch den Verfasser beforscht wurde, nach spiel- und theaterpädagogischen Maximen didaktisch/methodisch generell Unterricht gestalten wollen – gewissermaßen ein Unterrichts- und Schulprinzip darin sehen.

Wählt man die Sprache der Modularisierung von Lehr-Lernprozessen, dann lässt sich sagen, Lenakakis spricht mit seiner erziehungswissenschaftlichen Untersuchung die Dialektik (oder das Aufeinander-Angewiesen-Sein) von Fachkompetenzen (*subject-related competences*) und sog. fachunabhängigen Kompetenzen (*generic competences*) an. Er sieht in der durch ein Studium der Spiel- und Theaterpädagogik erworbenen Kompetenz eine zusätzlich mit-erworbene Fähigkeit, Transferleistungen zu erbringen, also das gewonnene Wissen auch andernorts in Schule und Unterricht zu verwenden – auch in Hinblick auf eine Verbesserung von Arbeitszufriedenheit etwa.

Forschungsarrangements der Ethnologie, der empirischen Kulturwissenschaft mit ihren differenzierten, variablen (dichten) *Beschreibungen* (vgl. Geertz 1987) können ferner Pate stehen in solchen Untersuchungsfeldern, die der Forscher Lenakakis mittels „grounded theory“ erforschte.⁴ Auch ein gutes Feature (s. o. zum „Featuretheater“) wäre eine wissenschaftlich-publizistische Untersuchungs-

⁴ Siehe zur Wirkungsforschung „Zeitschrift für Theaterpädagogik. KORRESPONDENZEN“, 2006, Heft 48: 35-72. Im besonderen Pigl et al. (2006: 65-69) zu dem hier angesprochenen Zusammenhang einer Wirkungsforschung auf mittlerer Abstraktionsebene. In Bezug auf qualitative Sozialforschung und als Mittel zur Teilnehmer/innen orientierten Selbstverständigung siehe Koch (2012) zum „Erzähl-Café als Methode in der rekonstruktiven Sozialen Arbeit“.

und Dokumentationsweise, die als forschende Vergewisserung zählen kann (vgl. Projektteam Lokaljournalismus 1986).

Es gibt ferner diese etablierten akademischen Forschungsmethoden, die zugleich einer Evaluation in anschaulicher Weise dienen können: *action research*/Handlungsforschung, hermeneutische Verfahren, Inhaltsanalyse, *case studies*/Fallstudien verbunden mit *ratings*, offene, problemorientierte Interviews, *grounded theory*-Forschung (s. o.), narrative lebensgeschichtliche Interviews, Biografieforschung, Dokumentenanalyse, Verlaufs- und Lebens-Lern-Begleitungs-forschung, Pfadforschung als subjektnahe Wirkungsforschung, Milieustudien (wie sie im Felde der Bildung Michael Vester u. a., Leibniz Universität Hannover, vorlegen), Heranziehen von Künstlertheorien usw.

Da Theater/Performanz/Pädagogik *Praxeologien* sind, also hohe Tätigkeitsqualität haben, muss die Logik dieser ihrer Praxis gewürdigt werden: es werden Beschreibungsverfahren, Schreibpraxen benötigt – also *Praxeographien* – und aktuelle und reflexive theaterpädagogische Praxis-Publizistik ist vonnöten; sie besteht z. T. schon – siehe *scenario*, siehe *SpielArt* (<http://www.spielart-berlin.de/>) – Ausbildungssegmente in den Fachdidaktiken wie in der Theater- und Kulturpublizistik fehlen weitgehend. Zu nennen wäre auch die Notwendigkeit der Herausbildung eines eigenen Rezensionswesens für gerade solche, Theater und Pädagogik und Didaktik/Methodik verbindenden Aktivitäten. (vgl. Jahnke 2003).

Einige Stichworte zum eben Benannten (zusammenfassend / weiterführend):

- Methoden des kreativen Schreibens können, wenn sie hierfür zugespitzt werden, hilfreich sein.
- Das Wort von einer *poeto science* findet sich neuerlich in der Fachliteratur.
- Meines Erachtens ist es nötig, Marketingstrategien für neue, in diesen Feldern passende Forschungsweisen zu entwickeln (die Form der Skandalisierung darf von Fall zu Fall angewendet werden, denke ich).
- Bestehender Kultur- und Wissenschaftsjournalismus wäre zu nutzen und zu verbessern für theatrale, szenische, theaterpädagogische Unternehmungen (einige Zeitschriften, Publikationen in Didaktik, Theaterpädagogik bestehen bereits).
- Wirkungsforschung geschieht aber auch durch Arbeit in und mit Fachverbänden, seien es schulfach-orientierte, pädagogische oder Theater orientierte. Es gibt seit Jahren eine „Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen“ (2011 tagte sie an der Sporthochschule in Köln; 2012 wird sie an der Hochschule Osnabrück, Standort Lingen, Institut für Theaterpädagogik, stattfinden).
- Aus einer Arbeitsgruppe während des Hamburger Kongresses der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ hat sich ein Netzwerk

für Theater in der (Hochschul-)Lehre gebildet. Seine Ergebnisse wurden bisher in zwei Bänden veröffentlicht (vgl. Bülow-Schramm et al. 2008, Hentschel et al.2008).

- Nebenbei: für das Arbeitsfeld Sprache/Sprechen usw. wären zum Beispiel die Amateurtheater und ihre Verbände, die Mundart-Theater und Volkstheater, ‘mit ins Boot zu nehmen’ – etwa in Kooperation mit schulischem Unterricht ...
- Probleme beim fachlichen Selbstverständnis: Ist etwa Theater ‚nur‘ Methode für *andere* gute Zwecke? Oder stecken im theatralen Vorgang selbst Bildungswerte?
- Eine spitze Zwischenbemerkung: Will manch ein TheaterpädagogIn nicht eigentlich Regisseur sein/werden?! Auch das ein Problem. ...
- Verlage, Buchhändler, Bibliotheken haben ihrerseits Probleme: in welche Rubrik stellt man Publikationen aus solchen kombinierten Arbeitsfeldern ein? Kunst, Pädagogik, Theater, Fachdidaktik, Sozialpädagogik? Das Problem wiederholt sich bei der Drittmittelförderung: Wer, was sind die, die Theater(kunst) und z.B. Fachdidaktik verbinden? Wo müssen sie sich einordnen? Vorschlag: Mehr selbstbewusstes *marketing* für die neuen Sach/en, die (in welchen Berufsfeldern auch immer) gemacht werden! Keine Angst vor ‚Instrumentalisierung‘ und ‚Verzweckung‘. Nur Mut – also *courage*, was ja auch heißt: (zivile, fachliche) Tapferkeit zeigen und beherzt sein!

Was können Theaterleute? Sie können handeln, forschen *und* gestalten. Gegenüber den arbeitsteiligen, heutigen Wissenschaftszweigen hätten Theater/Pädagogik einen glücklichen Vorzug: Forschung hat Bildungswert! Theaterleute (im weiteren Sinne – also auch PädagogInnen, die sich und ihren Beruf ‚theatralisieren‘) haben Methoden, um im Theater-Medium über sich und von sich zu handeln! Hier können Erkenntnisse gestaltet und, in Szene gesetzt werden. Und es können auch die Erkenntniswege, Interessen, Zwecke – und die Einsprüche anderer dagegen vorgezeigt werden – auf dem eigenen Schauplatz – dem *teatron* - und sie sind nicht weit weg von Wissenschaft; denn: *teatron/teatrum* und *theoria/teoria* haben denselben Wortstamm – nämlich schauen und wahrnehmen – und das durchaus von Interesse geleitet und nicht zweck-los ...

Bibliografie

Adorno, Theodor W. (1970): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Appel, Michael; Schumann, Michael; Stötzel, Angelika (Projektgruppe WANJA) (Hrsg.) (2000): *Handbuch zum Wirksamkeitsdialog in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Münster: Votum
- Arendt, Hannah (1993): *Was ist Politik?* München/Zürich: Piper
- Asholt, Wolfgang; Ette, Ottmar (2010): *Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft*. Tübingen: Narr
- Bieri, Peter (2011): *Wie wollen wir leben?* Salzburg: Residenz
- Bloch, Ernst (1970): *Atheismus im Christentum*. Reinbek: Rowohlt
- Brecht, Bertolt (1993): *Schriften 2*. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 22.2., Berlin/Frankfurt am Main/Weimar: Aufbau/Suhrkamp
- Brecht, Bertolt (1992): *Schriften 1*. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 21., Berlin/Frankfurt am Main/Weimar: Aufbau/Suhrkamp
- Brecht, Bertolt (1973): *ARBEITSJOURNAL*. Bd. 2: 1942-1955. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Buck-Morss, Susan (2011): *Hegel und Haiti. Für eine neue Universalgeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bülow-Schramm, Margret; Gipser, Dietlinde; Krohn, Doris (Hrsg.) (2008): *Bühne frei für Forschungstheater*. Oldenburg: Freire
- Chawtassi, Grigorij (1972): Weltergänzung durch Poesie. In: *Weimarer Beiträge*, Heft 2, 145-161
- Faber, Richard (2005): *Der Collage-Essay. Eine wissenschaftliche Darstellungsform. Hommage à Walter Benjamin* (2., nahezu unveränderte Aufl.). Frankfurt am Main: Seifert
- Faber, Richard (1999): Merkprosa. Benjamins Erzähltheorie und der Erzähler Benjamin. In: Faber, Richard; Naumann, Barbara (Hrsg.): *Literarische Philosophie – Philosophische Literatur*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 253-274
- Flasch, Kurt (2010): *Dankesrede am 2. 5. 2010 bei der Verleihung des Lessing-Preises für Kritik in Wolfenbüttel – nach dem Rundfunk-Mitschnitt, Deutschlandfunk* (transkribiert von GK)
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt
- Flusser, Vilém (1991): Kleine Anthropologie der Dinge. Vom Hebel. In: *Die Zeit* 15. 3., 70-71
- Gad, Stefan (2010): *Heterogenität als gesellschaftlicher Normalfall – Partizipation statt Präsentation in Schule und lokalen Strukturen*, unveröff. Vortrag, Berlin
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Glissant, Édouard (2005): *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit*. Heidelberg: Wunderhorn

- Goffman, Erving (1983): *Wir alle spielen Theater*. München: Piper
- Han, Byung-Chul (2005): *Hyperkulturalität*. Berlin: Merve
- Hentschel, Ingrid; Wildt, Beatrix; Wildt, Johannes (Hrsg. unter Mitarbeit von Gerd Koch) (2008): *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge*. Münster: Lit
- Hilliger, Dorothea (2006): *Theaterpädagogische Inszenierung*. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri
- Jahnke, Manfred (2003): Rezensionen von theaterpädagogischen Aufführungen. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, 247-249
- Kleve, Heiko; Koch, Gerd; Müller, Matthias (Hrsg.) (2003): *Different und Soziale Arbeit*. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri
- Knott, Marie Luise (2011): *Verlernen. Denkwege bei Hannah Arendt*. Berlin: Mathes & Seitz
- Koch, Gerd (2012): Das Erzähl-Café als Methode in der rekonstruktiven Sozialen Arbeit. In: Rätz, Regina; Völter, Bettina (Hrsg.) (erscheint): *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Leverkusen: Budrich
- Koch, Gerd (2008): Ungeschützte Bemerkungen zu „Creative Drama“ In: *Spielart* [<http://www.spielart-berlin.de/2008/12/18/gerd-koch-ungeschuetzte-bemerkungen/>, 1.5.2012]
- Koch, Gerd (2005): Lernen lernen – Lehren lernen – Lehren lehren. In: Welbers, Ulrich; Olaf Claus (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning*. Bielefeld: Bertelsmann, 197-201
- Koch, Gerd (2001): *Die Kunst zu leben. Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Idee und Realisation: Laszlo Kornitzer (Video-Film 47 min, Schnitt: Immo Schönborn). Berlin/Milow: Schibri
- Koch, Gerd (1997): Theater-Spiel als szenische Sozialforschung. In: Jürgen Belgrad (Hrsg.): *TheaterSpiel*. Hohengehren: Schneider, 81-95
- Koch, Gerd (ed.) (1995): *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*. Milow: Schibri
- Koch, Gerd (1986): Kulturkreis oder Multiversum? Blochs Beitrag zur Multikultur. In: *KulturRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie* 12, 14-15
- Koch, Gerd; Manke, Winfried (1986): Mut zur Entschulung – eine Polemik. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.): *Texte zur politischen Bildung*, Bd. 2. Frankfurt am Main: Haag + Herchen 235-244
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Diesterweg/Klinkhardt
- Lassak, Jens (2011): *Das Theaterfeature. Analyse einer neuen Form der kritischen Auseinandersetzung mit politisch-historischen Bildungsinhalten gezeigt am Beispiel des Projekts „Stille Helden – Warum werden Menschen mutig?“*, unveröff. Bachelor-Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin 2011, Gutachter: Gerd Koch, Stephan Weßeling

- Lenakakis, Antonis (2003a): *Paedagogus Ludens*. Berlin/Milow: Schibri
- Lenakakis, Antonis (2003b): Zur Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrer(innen). In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* 43, 25-28
- Lukács, Georg (1972): *Ästhetik*, Bd. 1. (2. Aufl.). Darmstadt/Neuwied: Luchterhand
- Münz, Rudolf (1998): *Theatralität und Theater*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf
- Narbutovic, Katharina; Stemmler, Susanne (Hrsg.) (2011): *Über Lebenskunst. Utopien nach der Krise*. Berlin: Suhrkamp
- Negt, Oskar (1971): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* (völlig überarb. Aufl.). Frankfurt am Main: EVA
- Pfütze, Hermann (1999): *Ursprung und Gegenwart der Kunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Pigl, Michael; Feldtkeller, Franz; Koch, Gerd (2006): Beschreibende, mehrperspektivische Wirkungsforschung – gezeigt am Beispiel vom Kinder- und Jugendzirkus Montelino. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 48, 65-69
- Rancière, Jacques (1994): *Die Namen der Geschichte*. Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Rumpf, Horst (2010): *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim/München: Juventa
- Rumpf, Horst (1979): Worauf zu achten wäre – Aufmerksamkeitsrichtungen für die Friedenserziehung. In: *Friedensanalysen. Für Theorie und Praxis* 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 161-165
- Rumpf, Horst (1971): *Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung*. Braunschweig: Westermann
- Projektteam Lokaljournalismus (ed.) (1986): *ABC des Journalismus* (neu strukturierte, aktualisierte und ergänzte 4. Aufl.). München: Ölschläger
- Sack, Mira (2011): *spielend denken: Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: transcript
- Schanze, Helmut (ed.) (2001): *Handbuch der Mediengeschichte*. Stuttgart: Kröner
- Sen, Armatya (2007): *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Kampf der Kulturen gibt*. München: Hanser
- Skirbekk, Gunnar (2002): *Praxeologie der Moderne*. Weilerswist: Velbrück
- Taylor, Charles (1995): *Das Unbehagen an der Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp

DaZ und Theater: Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache

Doreen Bryant

Zusammenfassung

Unter DidaktikerInnen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) herrscht weitgehend Konsens darüber, dass die Ursache für schulisches Scheitern nicht an mangelnden mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Umgangssprache liegt. Entscheidend für den Bildungserfolg ist der Erwerb des im Unterricht verwendeten (schriftnahen) Registers, welches sich durch ein hohes Maß an Planung, Informationsverdichtung, Textkohärenz/-kohäsion und lexikalischer Präzision und Variation auszeichnet (vgl. Koch & Oesterreicher 1994). Es ist dieses hohe Sprachregister mit all seinen Facetten, das im Fokus des Tübinger Theaterprojekts 'Stadt der Kinder' steht. Die gesamte Arbeit am Theaterstück (mit der gemeinsamen Erschließung, Verdichtung und Modifizierung von Text, dem Versprachlichen von Emotionen und Bildern, dem Schaffen imaginärer Welten durch Worte usw.) bietet hierfür ein ideales Setting. Auf der Basis von Evens Dramagrammatik wurde ein dramapädagogisches Sprachförderkonzept entwickelt und erprobt, das einerseits kindgerecht motivierend wirkt und andererseits versucht, den besonderen DaZ-Ansprüchen gerecht zu werden. Die Sprachförderarbeit lanciert eine spezifische registeranhebende Inputanreicherung und bindet Phasen der expliziten Grammatikvermittlung und der Sprachreflexion in den dramapädagogischen Prozess ein.¹

1 Einleitung

In den letzten zehn Jahren haben die außerschulischen Sprachförderangebote für Kinder aus Zuwandererfamilien erfreulicherweise stark zugenommen. Eines der wegweisenden Projekte zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache war das vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiierte und in Zusammenarbeit mit der Bremer Schulbehörde 2004 durchgeführte Jacobs-Sommercamp (u.a. Stanat, Baumert & Müller (2005)). Insgesamt nahmen 150 Kinder – zwei Drittel davon mit Migrationshintergrund – am Camp teil. Um

¹ Mit diesem Aufsatz möchte ich Prof. Dr. Brigitte Handwerker ganz herzlich zum 60. Geburtstag gratulieren und ihr nachträglich danken für ihre mitreißende und inspirierende Lehre, durch die ich bereits während meines Studiums neugierig wurde auf das Spannungsfeld ‚Fremd-/Zweitspracherwerb – Didaktik‘.

die Wirksamkeit von impliziter und expliziter Sprachförderung zu überprüfen, teilte man die Kinder in entsprechende Gruppen ein. Für alle Kinder wurde nachmittags eine zweistündige Theater-AG (als implizite Sprachförderung) angeboten. Darüber hinaus erhielt eine der Gruppen am Vormittag expliziten Sprachförderunterricht, während sich die andere Gruppe auch in dieser Zeit mit dem Theaterspiel beschäftigte. Es zeigte sich, dass die Kinder, die explizite Sprachförderung erhielten, sowohl in der Grammatik als auch beim Lesen einen deutlich höheren Leistungszuwachs erzielten als die Kinder, die vormittags an der Theatergruppe teilnahmen. Allerdings war der nach dem Camp festgestellte Leistungsvorsprung im sprachstrukturellen Bereich nach drei Monaten nicht mehr signifikant (vgl. Rösch 2007: 288). Auch andere auf die Ferienzeit begrenzte Sprachförderangebote im Theaterkontext sehen sich mit dem Problem der Nachhaltigkeit konfrontiert. Die unmittelbar im Anschluss messbaren Erfolge verflüchtigen sich schon bald im Schulalltag. Die große Herausforderung besteht also darin, dramapädagogische Methoden zu entwickeln, die sowohl für Ferienprojekte als auch für den Schulalltag taugen, die motivierend wirken und die die spezifischen Sprachprobleme gezielt angehen. Als aussichtsreich erscheinen didaktische Maßnahmen, bei denen explizites Wissen genau dann vermittelt wird, wenn Kinder bemerkt haben, dass sie einer bestimmten kommunikativen Aufgabe nicht nachkommen können, dies aber unbedingt wollen und daher bereit sind, ihr sprachliches Repertoire zu erweitern. Es muss also ein ansprechender handlungsorientierter Kontext geschaffen werden, der eine sprachliche Notsituation erzeugt, in der die anvisierte Zielstruktur benötigt wird und ein Ausweichen auf Behelfsstrategien das kommunikative Ziel nicht erreichen lässt. Gemäß jüngster kognitionspsychologischer Erkenntnisse sollten die Zielstrukturen in hoher Token-Frequenz (= Vorkommenshäufigkeit eines Elements im Text) bei ausgewogener Type-Frequenz (= Anzahl verschiedener Elemente, die dem gleichen Sprachmuster folgen) angeboten werden. Durch erstere wird eine solide Ankerstruktur gelegt, letztere regt die Analogiebildung und den produktiven Gebrauch an und verhindert so die Fossilisierung einzelner Konstruktionen (u.a. Bybee 2008; Casenhiser & Goldberg 2005; Tomasello 2003). Für das Tübinger Pfingstcamp ‚Stadt der Kinder‘ wurde ein Konzept entwickelt, das systematische, strukturfokussierte Sprachförderung in den dramapädagogischen Prozess einbindet. Im Unterschied zum Jacobs-Camp fand die explizite Sprachvermittlung nicht in separaten Unterrichtsblöcken statt, vgl. Tabelle in Abb. 1, sondern in thematisch eingebundenen dramagrammatischen Workshops, vgl. Tabelle in Abb. 2. Inhaltlich wurden Vor- und Nachmittagsaktivitäten zusammengehalten durch das übergeordnete Ziel der Entwicklung und Aufführung eines Theaterstücks und durch die von Anfang an geschaffenen szenenbasierten Gruppenidentitäten (u.a. *die Zauberer, die Agenten, die Wahrsager*).

Die dramagrammatische Methode ist geradezu prädestiniert, um in einem Theatercamp Anwendung zu finden, welches sich insbesondere an Kinder mit Sprachförderbedarf richtet. Sie stellt eine handlungsorientierte, ganzheitliche Alternative zum schulartigen DaZ-Unterricht dar. Obgleich ein entsprechender

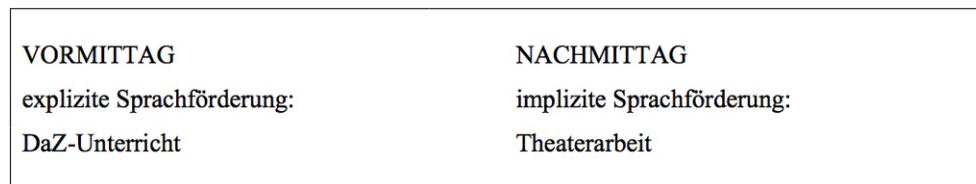


Abbildung 1: Explizite und implizite Sprachförderung im Jacobs-Sommercamp



Abbildung 2: Explizite und implizite Sprachförderung im Tübinger Pfingstcamp

Nachweis noch zu erbringen ist, sehen wir in dieser von den Kindern ausgesprochen positiv angenommenen Methode große Potentiale auch im Schulalltag (sei es im Fachunterricht oder in der Theater-AG) eingesetzt zu werden, um so die Nachhaltigkeit der im Camp erzielten Lernfortschritte zu sichern und an diesen anzuknüpfen.

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert. Kapitel 2 gibt zunächst einige allgemeine Informationen zum Tübinger Pfingstcamp und zur Einbettung der Sprachförderung in den Tagesablauf. In Kapitel 3 wird das Sprachförderkonzept vorgestellt. Die methodische Grundlage liefert die von Even (2003) für erwachsene DAF-Lerner entwickelte Unterrichtskonzeption der Dramagrammatik. Diese Konzeption musste einerseits an die heterogene Population der Grundschul Kinder mit DaZ und deren spezifische Sprachschwierigkeiten angepasst und andererseits in ein größeres Ferienprojekt mit finaler Theateraufführung eingepasst werden. Um die Wirksamkeit der Sprachförderung zu überprüfen, wurden vor und nach dem Camp mündliche und schriftliche Sprachproben erhoben und mit denen einer Kontrollgruppe verglichen. Kapitel 4 stellt die verwendeten Evaluationsmethoden vor und geht auf einige zentrale Ergebnisse genauer ein. Folgende Hintergrundinformation ist bei der wissenschaftlichen Einordnung der Daten zu berücksichtigen: Mit der Planung und Durchführung des Tübinger Ferienprojekts bot sich universitär die Möglichkeit, ein Lehrkonzept für Studierende (angehende Deutsch-LehrerInnen und DaZ-Sprachförderkräfte) zu entwickeln und zu erproben, das zum einen Theorie und Praxis verknüpft und dabei eine Brücke zwischen Universität und

Community schlägt und zum anderen die Studierenden in den Forschungsprozess einbindet. Das übergeordnete Ziel bestand darin, gemeinsam ein auf die spezifischen Bedürfnisse von Grundschulkindern mit DaZ zugeschnittenes dramapädagogisches Sprachförderkonzept zu entwickeln, anzuwenden, zu evaluieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse sind in diesem Ausbildungskontext entstanden und haben dementsprechend Pilotstudiencharakter. Eine unabhängige Studie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der dramagrammatischen Konzeption steht noch aus.

2 Einbettung der Sprachförderung ins Tübinger Theaterprojekt ‚Stadt der Kinder‘

Anknüpfend an die Bremer Idee (jedoch mit anders gestaltetem Sprachförderkonzept) fand in Tübingen über die Pfingstferien 2011 das 9-tägige Theaterprojekt ‚Stadt der Kinder‘ statt, an dem insgesamt 66 Kinder mit Sprachförderbedarf teilnahmen. Etwa zwei Jahre Planung und Vorbereitung gingen dem Integrationsprojekt voraus. Kooperationspartner der Stadt Tübingen, des Landestheaters, internationaler Vereine und der Universität Tübingen erarbeiteten zusammen die Projektkonzeption, welche mit Hüttenbau, Freizeitpädagogik, Theater und Sprachförderung vier miteinander verwobene Komplexe vorsah. Ich beschränke mich im Folgenden auf meinen Verantwortungsbereich: die Sprachförderung und ihre Integration ins Gesamtkonzept. Geleistet wurde die Sprachförderung von 18 Studierenden des Deutschen Seminars der Universität Tübingen. Im Rahmen mehrerer Lehrveranstaltungen, in denen linguistische, ontogenetische, sprachdidaktische, theaterpädagogische und sozialpädagogische Inhalte vermittelt wurden, bereiteten sie sich auf die Konzipierung und Durchführung von Sprachfördereinheiten im Kontext von Theaterspiel vor. Im Verlauf der vorbereitenden Seminare entstand eine relativ umfangreiche Kartei von dramapädagogischen Sprachfördereinheiten, geordnet nach Sprachlevel, Zielstrukturen (nebst sprachtheoretisch und ontogenetisch relevanten Zusatzinformationen) und Unterrichtsphasen mit Bezugnahme auf einzelne Szenen der Geschichtsvorlage. Diese Materialsammlung erwies sich als ausgesprochen nützlicher Fundus bei den Vorbereitungen der Sprachfördereinheiten im Camp, für die täglich nur etwa zwei Stunden zur Verfügung standen. Da die Sprachförderung aufs Engste an die Theaterarbeit geknüpft war, musste die zu planende Einheit des Folgetages immer den aktuellen Stand der Improvisationen und der sich entwickelnden Szenenarbeit berücksichtigen und gleichzeitig einen Rahmen schaffen, um die angelegten sprachlichen Strukturen weiter auszubauen und zu festigen.

Unterstützt wurden die Studierenden bei ihrer Arbeit mit den Kindern von zwei Sozialpädagogen, einem Theaterpädagogen und von mir, einer Sprachwissenschaftlerin. Die drei Pädagogen und ich waren über den gesamten Zeitraum vor Ort und jederzeit ansprechbar und bereit, in schwierigen Situationen einzugreifen oder beratend zur Seite zu stehen. Darüberhinaus

stand ich sowohl für die Reflexion der vormittäglichen Sprachfördereinheiten zur Verfügung als auch für die Planung des nächsten Tages. So die Studierenden dies wünschten, hospitierten der Theaterpädagoge oder ich in den von ihnen geleiteten Workshops. Nach diesen einleitenden Worten zu Vorbereitung und Betreuung der Studierenden soll es nun um die konkrete Realisierung der Sprachförderung gehen.

Die 18 Studierenden wurden in sechs Dreiergruppen aufgeteilt. Jedes Dreierteam übernahm die Verantwortung für 10 bis 12 Kinder. Insgesamt nahmen 66 Kinder mit Sprachförderbedarf (darunter 62 DaZ-Kinder) im Alter von 8 bis 12 Jahren am Pfingstcamp teil. Bereits im Vorfeld des Camps hatten wir von diesen Kindern Aufsätze zu einer Bildgeschichte schreiben lassen, um einen ungefähren Eindruck vom Sprachstand zu gewinnen. Am ersten Tag des Camps wurden zudem noch mündliche Sprachproben erhoben (siehe hierzu Kapitel 4). Auf der Basis der schriftlichen und mündlichen Einschätzung konnten die Kinder sechs tendenziell leistungsgleichen Gruppen zugeordnet werden, von denen zwei im oberen, zwei im mittleren und zwei im unteren Bereich lagen. Durch die Berücksichtigung des Sprachstands bei der Gruppenbildung war es uns möglich, das Sprachangebot entwicklungsproximal auf die Gruppenbedürfnisse abzustimmen.

Bereits am ersten Tag im Camp wurden die Kinder auf das übergeordnete Ziel – auf die gemeinsame Erarbeitung und öffentliche Aufführung eines Theaterstücks – eingestimmt. Die noch relativ grobe Textvorlage der Geschichte wurde den Kindern unterstützt durch Standbildsequenzen von den Studierenden mittags und wiederholt am Abend vorgetragen. Auch jene Kinder, die mit Theater noch gänzlich unvertraut waren, bekamen so eine ungefähre Vorstellung vom gemeinsamen Ziel der nächsten Tage. Zudem erlebten alle Kinder die Geschichte in ihrer Gesamtheit. Dies war besonders wichtig, da jeder Gruppe die Zuständigkeit für eine Szene übertragen wurde und sich die Bedeutung und Funktion einer Szene für den Geschichtsverlauf nur im Gesamtkontext erschließt. Im Rahmen eines der vorbereitenden Seminare hatten wir sechs Schlüsselszenen identifiziert und diese je nach sprachlichen Anforderungen mit einem der drei Etiketten *leicht*, *mittel*, *schwer* versehen. So ist beispielsweise eine Gerichtsszene, in der verschiedene Aspekte aus verschiedenen Perspektiven vorgebracht werden müssen, sprachlich deutlich anspruchsvoller als eine Gefängnisfluchtszene. Dementsprechend wurde eine der beiden leistungstärksten Gruppen mit der Gerichtsszene und eine der beiden schwächeren Gruppen mit der Fluchtszene betraut. Die Erarbeitung und Ausdifferenzierung einer Szene schuf den kreativen Raum für vielfältige Sprechansätze und für eine gezielte und reflektierte Arbeit an Sprache und ihren strukturellen und lexikalischen Mitteln. Um bei der Gerichtsszene zu bleiben: Hier ließ sich die Sprachförderung mühelos koppeln an die Herausarbeitung der verschiedenen Rollen (Angeklagter, Richter, Staatsanwalt, Rechtsanwalt, Zeugen, Reporter) in Verbindung mit Improvisationen zu Status und Registern, an Wortgefechte zwischen Anwalt und Zeuge, an Argumentationen der Anwälte und des Richters, an Prozessberichte für die Zeitung usw. Zu den konkreten Sprachförderzielen

in dieser relativ fortgeschrittenen Gruppe gehörte u.a. die Erweiterung des Spektrums an Nebensätzen und Konjunktionen. Die Kinder, die an der Gefängnisfluchtscene arbeiteten, hatten in der Sprachstandsmessung eher niedrige Werte erreicht. Sie waren aber auch jünger und stammten mehrheitlich aus der Klassenstufe 3, während sich die Gerichtsgruppe aus Kindern der Klassen 4 und 5 zusammensetzte. Im Fokus der Sprachförderung stand hier u.a. der Ausbau des Wortschatzes in der Domäne Raum. Das Fluchthema der Szenearbeit ließ sich ausgesprochen gut kombinieren mit der Vermittlung des komplexen Zusammenspiels von lokalen Verben (einschließlich Positions- und Bewegungsmodus), Präpositionen, Lokaladverbien und -partikeln. Der häufige Gebrauch von Partikelverben konnte zudem zur Stabilisierung der Verbklammer beitragen.



Abbildung 3: Gerichtsszene



Abbildung 4: Gefängniszene

Kommen wir nun zu ganz praktischen Fragen: Wie war der Tag strukturiert und welchen Platz nahm die Sprachförderung ein? Die Tabelle in Abb. 5 gibt hierüber Auskunft. Zwischen 8:30 und 9:00 wurden die Kinder von den Eltern gebracht und gegen 17:00 wieder abgeholt. Das Camp befand sich in einer Tübinger Grundschule mit großer Parkanlage in unmittelbarer Nachbarschaft.

In diesem Park entstand auch das Hüttendorf – die zu bespielende Theaterkulisse. Sämtliche Verantwortlichkeiten des Tagesgeschehens (ob Essensausgabe, Planung und Durchführung von Ruhe- und Tobephasen, Hüttenbau sowie die täglichen Workshops zur Sprachförderung) lagen bei den Studierenden. Um dieser enormen Herausforderung gerecht zu werden, haben wir ein relativ komplexes Rotationssystem entwickelt. Wichtig war uns hierbei unter anderem auch, die Kommunikation zwischen den drei GruppenleiterInnen sicherzustellen. Jedes Teammitglied sollte zu jeder Zeit über den aktuellen Stand der Sprach- und Theaterarbeit in seiner Gruppe Bescheid wissen, um hierauf in seinem jeweils aktuellen Verantwortungsbereich Bezug nehmen zu können.

08:30-09:00	Frühstücksvorbereitung	A	
09:00-09:30	Frühstück	A	
09:30-09:45	gemeinsamer Auftakt	alle	
09:45-12:30	Workshop (WS)	B + C	
12:30-13:00	Mittag	A	
13:00-14:00	Ausruh-/Tobephase	C	Nachbesprechung des WS B+A
14:00-16:30	Nachmittagsprogramm	A + C	Vorbereitung des WS B
16:30-17:00	Abschiedsritual	alle	
17:00-17:30	Aufräumen	alle	
17:30-	Nachbesprechung	alle	

Abbildung 5: Tagesablauf im Camp (Rotation der Verantwortlichkeiten)

Für jede der sechs Kindergruppen war jeweils ein DreierTeam an LeiterInnen (A, B, C) zuständig. Die Arbeitsaufgaben wechselten täglich. Der Workshop für die Sprachförderung wurde immer von zwei LeiterInnen durchgeführt, wobei die Hauptverantwortung bei der Person lag, die am Tag zuvor die Planung hierfür gemacht hatte. Zwischen 13:00 und 14:00 Uhr traf sich einer der beiden Workshop-Beteiligten mit dem an diesem Tag hieran Nicht-Beteiligten zum Informationsaustausch. Diese Kommunikationsinsel erwies sich als ausgesprochen wichtig, da die auf den neusten Stand gebrachte Person im Nachmittagsprogramm involviert war und so in die Lage versetzt wurde, auch in den Nachmittagsaktivitäten den Bezug zu den sprachlichen Strukturen und szenischen Themen des vormittäglichen Workshops herzustellen.

Während am Vormittag die dramagrammatische Sprachförderung im Mittelpunkt stand, ging es am Nachmittag um theaterbezogene Aktivitäten wie Kulissenbau, Choreographie, Dramaturgie, Kostümherstellung. Oftmals ließ sich an die Workshop-Inhalte anknüpfen (siehe Abschnitt 3.4). Unterstützt durch szenenbezogene Gruppennamen (u.a. Zauberer, Agenten, Wahrsager), Gruppenrituale und -kleidung wurde zum einen die Gruppenidentität und die Identifizierung mit der Szene und den darin vorkommenden Charakteren gefördert und zum anderen eine Brücke zwischen Sprachförderung und Theater,

zwischen Vormittags- und Nachmittagsangeboten geschlagen. Auch die Räumlichkeiten der Sprachförderworkshops wurden von den GruppenleiterInnen den Szenen entsprechend ausgestaltet. Die Agenten beispielsweise, die für die Geschichte der Theateraufführung eine Verratsszene zu erarbeiten hatten, trugen identitätsstiftend im Camp-Alltag alle eine dunkle Brille und ein T-Shirt mit aufgemalter Krawatte, pflegten ein geheimnisvolles Verschwörungsritual und zogen sich zum Workshop in einen Raum zurück, den die Leiterinnen labyrinthartig mit schwarzen Tüchern und Trennwänden versehen hatten. Die Wahrsager hingegen versammelten sich regelmäßig um eine Kristallkugel, in der sie die Zukunft lasen. Mit schwarzem Umhang, Basecap und Goldkette als Rapper verkleidet, prophezeiten sie dem Volke Gutes und Böses. Den Kindern dieser Gruppe konnte in der Sprachstandsmessung ein vergleichsweise hohes Sprachlevel attestiert werden. Daher kam ihnen bei der Aufführung die verantwortungsvolle Aufgabe zu, szenische Übergänge durch zusätzlich erklärende (eigene) Rap-Texte zu unterstützen.



Abbildung 6: Agenten



Abbildung 7: Wahrsager

Kurzum: Durch die von Anfang an geschaffenen, theaterstückbezogenen

Identitäten gelang uns ein gleitender Übergang zwischen der expliziten Sprachförderung einerseits, die strukturfokussiert immer wieder auch szenische Themen aufgriff und den Kindern die hierfür notwendigen sprachlichen Mittel bereitstellte, und der impliziten Sprachförderung der klassischen Theaterpädagogik andererseits. Explizite und implizite Sprachförderung – üblicherweise als Kontrastpaar betrachtet – wurden im Tübinger dramapädagogischen Konzept synergetisch zusammengeführt.

3 Das Tübinger dramapädagogische Sprachförderkonzept

3.1 Charakterisierung des Sprachförderkonzepts und Konkretisierung der Sprachförderziele

Folgende Merkmale charakterisieren das Tübinger dramapädagogische Sprachförderkonzept:

- Verknüpfung expliziter und impliziter Sprachförderung;
- Einteilung der Gruppen nach Sprachstand zur entwicklungsproximalen Sprachförderung;
- Übergeordnetes Sprachförderziel: Bildungssprache (konzeptionelle Schriftlichkeit);
- Untergeordnete Sprachförderziele: diese ergeben sich aus den Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit einerseits und den typischen DaZ-Problemfeldern andererseits, vgl. Tabelle in Abb. 10;
- Auswahl der konkreten Zielstrukturen nach entwicklungsproximalen und funktionalen Kriterien (Welche Struktur ist dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen und lässt sich sinnvoll mit der aktuellen Szenearbeit verknüpfen?);
- Sensibilisierung für sprachliche Register zwischen dem Nähe- und Distanzpol durch gezielte Manipulierung der Kommunikationsbedingungen, vgl. Tabelle in Abb. 8;
- Unterstützung sprachlicher Transferleistungen – konzeptionell und medial übergreifend, vgl. Abb. 9;
- Adaption des dramagrammatischen Phasenmodells von Even (2003), vgl. 3.2;
- Schaffen handlungsorientierter, theaterstückbezogener sprachlicher Not-situationen;
- Vorgabe des richtigen Inputs mit anschließenden Wiederholungs- und Modifizierungsübungen;

- Einsatz verschiedener Inszenierungstechniken (insbesondere Standbildtechnik, Diashow „Augen auf, Augen zu“, Mauerschau);
- Gruppeninterne Präsentationen von szenischen Improvisationsergebnissen, Beschreibung und Interpretation des Dargestellten durch die jeweils beobachtenden Kinder;
- Korrekatives Feedback: Wiederholung der Äußerung mit berichtigter Zielstruktur; Anwendung weiterer Modellierungstechniken: strukturelles Kontrastieren, Transformieren, Expandieren;
- Pre- und Posttest, breite Evaluation um eventuelle Transfereffekte feststellen zu können
(z.B. durch Schreibprobe vs. Sprechprobe, Beschreibung eines Bildes (dramapädagogisches Pendant: Standbild) vs. Beschreibung einer Bildsequenz (dramapädagogisches Pendant: Standbildsequenz, Diashow) oder freie Textproduktion vs. Strukturelizitierung (= gezieltes ‚Herauslocken‘ bestimmter Strukturen).

Maßgebend für den Bildungserfolg ist der Erwerb der (schriftnahen) im Unterricht verwendeten Standardsprache (vgl. u.a. Siebert-Ott 2001; Gogolin & Roth 2007; Habertzettel 2009). Man spricht auch von der sogenannten Bildungssprache. Diese weist Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit auf. Die Begriffe Mündlichkeit und Schriftlichkeit lassen sich zum einen in Bezug auf das Medium (Lautsprache vs. Schriftsprache) interpretieren und zum anderen in Bezug auf Versprachlichungsstrategien, die unter bestimmten Kommunikationsbedingungen der Nähe und Distanz Anwendung finden. Während das mediale Kontrastpaar auf eine Dichotomie referiert – d.h. ein sprachliches Produkt ist entweder lautsprachlich oder schriftsprachlich –, bezieht sich das zweite Kontrastpaar auf ein Kontinuum. Eine lautliche Äußerung oder ein geschriebener Text lassen sich mehr oder weniger dem Nähepol bzw. dem Distanzpol zuordnen.

Die Tabelle in Abb. 8 stellt die charakteristischen Kommunikationsbedingungen des Nähe- und Distanzbereiches einander gegenüber. Während wir im Nähebereich das Register konzeptioneller Mündlichkeit gebrauchen, bedienen wir uns im Distanzbereich der sprachlichen Mittel konzeptioneller Schriftlichkeit.

Um Kinder im Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit zu unterstützen, können wir dramapädagogisch die Kommunikationsbedingungen in Richtung Distanzpol verschieben und gleichzeitig den Kindern die entsprechenden sprachlichen Mittel zur Verfügung stellen. Verändert man beispielsweise (durch die Errichtung einer Trennwand) die Kommunikationsbedingung physische Nähe in physische Distanz, „zwingt“ man die Kinder (zum Beispiel bei einem improvisierten Telefongespräch) zu einer präziseren Ausdrucksweise, da der Gesprächspartner nicht der gleichen Situation beiwohnt.

Im Tübinger dramapädagogischen Sprachförderkonzept versuchen wir für die graduelle Stufung zwischen Nähe- und Distanzpol (Wer spricht wann mit

Konzeptionelle Mündlichkeit (Nähe)	Konzeptionelle Schriftlichkeit (Distanz)
<u>Privatheit</u>	Öffentlichkeit
Vertrautheit	Fremdheit
Emotionalität	keine Emotionalität
physische Nähe	physische Distanz
Situations- und <u>Handlungseinbindung</u>	Situations- und <u>Handlungsentbindung</u>
<u>Dialogizität</u>	<u>Monologizität</u>
<u>Spontanität</u>	Reflektiertheit

Abbildung 8: Kommunikationsbedingungen für konzeptionelle Mündlichkeit / Schriftlichkeit, nach Koch & Oesterreicher (1994)

wem auf welche Weise?) zu sensibilisieren und mit konkreten dramapädagogisch motivierten Aufgaben Transferleistungen entlang des Kontinuums zu unterstützen. Die dramapädagogischen Angebote zielen dabei insbesondere auf den konzeptionellen Transfer vom Nähe- zum Distanzpol (in Abb. 9 von links nach rechts), bei etwas älteren und fortgeschrittenen Lernern aber durchaus auch auf den medialen Transfer von der Lautsprache zur Schriftsprache (in Abb. 9 von unten nach oben). Ich werde gleich eine Sprachfördereinheit vorstellen, die zunächst einen konzeptionellen Transfer innerhalb der medialen Mündlichkeit anstrebt, um dann im zweiten Schritt die angebahnte Zielstruktur auch in die mediale Schriftlichkeit zu überführen.

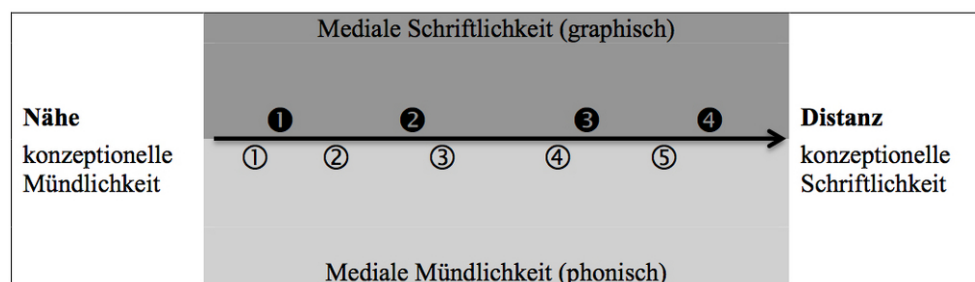


Abbildung 9: Anordnung medialer und konzeptioneller Mündlichkeit / Schriftlichkeit (in Anlehnung an Koch & Oesterreicher 1994: 588)

In der Domäne der Lautsprache lokalisieren Koch & Oesterreicher ganz links, dem Nähebereich zugeordnet, ein familiäres Gespräch (1), gefolgt von einem Telefongespräch (2) und ganz rechts einen wissenschaftlichen Vortrag (5). In der Domäne der Schriftsprache ordnen sie ganz links den Privatbrief (1) an (eine private Email würde man heute links davon verorten) und am äußeren

rechten Rand Gesetzestexte (4). Um dieses Modell zu didaktisieren, muss sich die Textsortenauswahl an der Erfahrungswelt der Kinder und an den in der Schule eingeforderten Textkompetenzen orientieren. So wäre beispielsweise für Grundschul Kinder der Klasse 4 ein Sachtext aus dem Schulbuch dem äußeren Distanzbereich (4) zuzuordnen. Mit der Kommunikation im Nähebereich haben DaZ-Kinder kaum Schwierigkeiten. Bei diesen sprachlichen Fähigkeiten können wir sie demnach abholen und das vorgestellte Modell für die sukzessive Erweiterung ihrer Register (via Scaffolding, vgl. u.a. Kniffka& Siebert-Ott 2007) nutzen.

Nachdem der Begriff der konzeptionellen Schriftlichkeit eingeführt und vom Begriff der konzeptionellen Mündlichkeit abgegrenzt wurde, schauen wir nun auf die untergeordneten Sprachförderziele, die sich aus den Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit einerseits und den typischen DaZ-Problembereichen andererseits ergeben, vgl. Tabelle in Abb. 10. In Kapitel 4, in dem es um die Evaluation der Wirksamkeit der Sprachförderarbeit geht, komme ich noch einmal auf die ersten drei Sprachförderziele zurück.

Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit		typische Schwierigkeiten bei DAZ-Kindern
differenzierter Wortschatz	↘ ↙	Lokalisierungsausdrücke (a)
Lokale Verben (Bewegungs- und Positionsmodus) Lokale Präpositionen, Partikeln, Präpositionaladverbien		
Textkohäsion	↘ ↙	Nominalflexion (insbesondere Genus) (b)
anaphorische Pronomen, Artikelwörter		
Informationsverdichtung	↘ ↙	hypotaktischer Satzbau, Nebensatzvarianz (c)
Attributsätze, Adverbialsätze (temporal, kausal, modal, lokal, ...), Komplementsätze, ...		
hohes Maß an Planung	↘ ↙	Textstrukturierung (d)
Techniken des Beschreibens und Erzählens		

Abbildung 10: Sprachförderziele

Erläuterungen zur Tabelle in Abb. 10: a=für eine umfassende Darstellung von Lokalisierungsausdrücken im Erst- und Zweitspracherwerb mit konkreten didaktischen Empfehlungen für Kinder mit DaZ siehe Bryant (2012); b=siehe Wegener (1995) für eine ausführliche Behandlung der Nominalflexion als

Lerngegenstand; c=Vergleichsdaten von DaZ- und DaM-Kindern zum Gebrauch hypotaktischer Strukturen findet man in Steinig et. al. (2009); d=zur Entwicklung und Förderung von Textkompetenz bei Kindern mit DaZ siehe Schmölzer-Eibinger (2011).

3.2 Das dramagrammatische Phasenmodell

Bevor ich anhand einer ausgewählten Sprachfördereinheit illustriere, wie wir das dramagrammatische Phasenmodell mit Grundschulkindern umsetzen, möchte ich zuvor kurz auf unsere Vorlage, auf die strukturfokussierte Unterrichtskonzeption von Even eingehen. Even (2003) inkorporiert in das dreistufige dramapädagogische Modell zur Fremdsprachvermittlung von Schewe (1993) zwei zusätzliche Komponenten, die explizite Grammatikvermittlung (Phase 3) und Sprachreflexion (Phase 5) beinhalten. Damit umfasst ihr Modell insgesamt fünf Phasen:

Die *Sensibilisierungsphase* führt die Teilnehmenden an bestimmte grammatische Strukturen oder Sachverhalte heran, indem zunächst ein persönlicher Anhaltspunkt gefunden wird, der das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit sich zu äußern hervorruft. (...) In der *Kontextualisierungsphase* wird der vorangegangene Impuls aufgegriffen und in einen größeren Zusammenhang gestellt. So entwerfen die Teilnehmenden (...) kurze dramatische Improvisationen, durch die die Verwendung (der Zielstruktur) im Kontext dargestellt wird. (...) Nachdem die Teilnehmenden auf bestimmte Grammatikphänomene aufmerksam geworden sind und diese bereits in kontextuellen Zusammenhängen erlebt haben, wird nun im dramatischen Prozess innegehalten, um bewusstes Nachdenken über diese Phänomene anzuregen. (Die *Einordnungsphase* dient der) kollaborativen Regelfindung und Systemerarbeitung (...) In der *Intensivierungsphase* wird der dramatische Faden wieder aufgenommen. Die Lernenden, die inzwischen die Möglichkeit gehabt haben, unvertrautes oder bisher undurchschautes Material konzeptuell einzuordnen, kehren zum dramatischen Schaffensprozess zurück. Die nun folgenden Aktivitäten schließen sich thematisch an die Kontextualisierungsphase an, sodass ein inhaltlicher Zusammenhang gegeben ist und sprachliches Wissen, zusammen mit persönlichen Bildern und Vorstellungen, weiter vertieft werden kann. (...) Die Phasen der *Präsentation* und der *Reflexion* schließen die jeweilige Unterrichtssequenz ab. (ebd. 174f.)

Evens Modell ist zugeschnitten auf erwachsene Fremdsprachlerner. Bei diesen kann man sicher eine gewisse Selbstmotivation und eine grundsätzliche Bereitschaft, den didaktischen Pfaden der Lehrkraft zu folgen, voraussetzen. Dies gilt nicht unbedingt für die uns anvertrauten Grundschul Kinder mit Förderbedarf, von denen einige neben den sprachlichen Problemen auch Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Man muss sich also methodisch sehr strecken, um auch diese Kinder ins Boot zu holen. Und die Angebote müssen attraktiv genug sein, damit sie dem Boot nicht gleich wieder entspringen. Im folgenden Abschnitt wird eine Sprachfördereinheit vorgestellt, mit der dies gelungen

ist. Die Aufmerksamkeit konnte sogar über zwei Zeitstunden hinweg gehalten werden.

Auch wenn wir weitestgehend Evens Modell folgen, gibt es doch kleinere Veränderungen – u.a. auch bei der Benennung der fünf Phasen. Wir haben uns für Bezeichnungen entschieden, die den Bezug zur Zielstruktur im dramapädagogischen Prozess klarer herausstellen:

- Aufwärmphase mit strukturiertem Input und Wiederholungsübungen in Form von Improvisationsspielen
- Motivation der Zielstruktur
- Strukturvermittlung
- Strukturanwendung
- Sprachreflexion

Es folgt nun ein konkretes Beispiel aus dem Tübinger Pfingstcamp – eine Sprachfördereinheit, die ich zusammen mit Michaela Neichel für die Gruppe der „Hammer“ konzipiert habe. Dieser Gruppe wurde aufgrund des (in Relation zu den anderen Gruppen) fortgeschrittenen Sprachlevels die Szene der Gerichtsverhandlung anvertraut, die sprachlich recht hohe Anforderungen stellt. In den Workshops lag der strukturelle Fokus insbesondere auf der Erweiterung des Nebensatzspektrums und der Konjunktionen.

3.3 Beispiel einer dramagrammatischen Sprachfördereinheit

Vermittelt werden soll der Gebrauch der indirekten Rede (*Die Richterin sagte, dass ... / Der Zeuge erzählte, dass ...*) – ein sprachliches Mittel, das im Vergleich zur wörtlichen Rede auf dem in Abb. 9 skizzierten Kontinuum dem Distanzpol und der konzeptionellen Schriftlichkeit näher steht. Bei spontaner Berichterstattung gebrauchen Grundschulkinder die wörtliche Rede. Der Lerngegenstand erscheint daher geeignet, um für eine graduelle Registeranhebung zu sensibilisieren. Darüber hinaus eröffnet er die Möglichkeit, das semantische Feld der redeeinleitenden Verben (*sagen, erklären, berichten, betonen, befehlen, fordern ...*) zu erweitern und somit zum Ausbau des Wortschatzes beizutragen. Diese Verben verlangen ein Objekt oder einen Objektsatz, sodass wir mit der indirekten Rede auch den eingeleiteten Komplementsatz einführen und/oder festigen können.² Die Zielstruktur soll nach Anbahnung in medialer Mündlichkeit überführt werden in mediale Schriftlichkeit.

² Ist die indirekte Rede als Komplementsatz redeeinleitenden Verben (oder Verben des Denkens, Hoffens, Glaubens) untergeordnet, dann ist „der Konjunktiv als Signal der Indirektheit (...)“ überflüssig.“ (DUDEN 2005: 539).

Aufwärmphase (Komplementsätze im Gefühlsreplay) — Für die indirekte Rede wird die Komplementsatzstruktur benötigt. Sie ist daher Gegenstand der Aufwärmphase. Die Kinder stehen im Kreis und sind angehalten die vorgegebene Struktur (z.B. *Ich habe gehört, dass der Krug gestohlen wurde.*) mit emotionaler Steigerung zu wiederholen. In einem nächsten Durchgang sollen sie den vorgegebenen Satz emotional anders ausgestalten als das Kind davor – z.B. wütend und dabei kräftig mit dem Fuß stampfend, ängstlich und sich dabei nervös umschauend usw. In einem dritten Durchgang variieren die Kinder *Ich habe gehört, dass* und *Ich habe gesehen, dass ...* mit einer begleitenden auf Ohren bzw. Augen referierenden Geste.

Motivation der Zielstruktur — Das Telefon klingelt plötzlich. Die Chefredakteurin des Schwäbischen Tagblatts (*teacher in role*) ist am Apparat und berichtet aufgeregt, dass ihre Reporter alle im Einsatz seien und sie nun händeringend Reporter sucht für die in einer Stunde stattfindende Gerichtsverhandlung. Die Kinder (spielen mit und) signalisieren großes Interesse, den Job zu übernehmen. Die Workshopleiter bestärken die Kinder, machen gleichzeitig aber auch deutlich, dass hierfür eine Vorbereitung notwendig sei. Sie bieten an, den Kindern zu zeigen, wie ein Reporter Bericht erstattet. Gebrauch wird die sogenannte indirekte Rede.

Strukturvermittlung — Durch Kontrastierung von wörtlicher Rede (*Er hat gesagt: „Der Krug ist zerbrochen.“*) und indirekter Rede (*Er hat gesagt, dass der Krug zerbrochen ist.*) erarbeiten sich die Kinder mit Unterstützung der Workshopleiter die charakteristischen Merkmale der indirekten Rede, die im Anschluss auf einem Poster festgehalten werden. Es wird auch darauf eingegangen, dass man in der Schriftsprache eher „er sagte“ verwenden würde, im Mündlichen hingegen „er hat gesagt“. (Schriftsprache ist gegenüber Sprachwandelerscheinungen wie dem sogenannten Präteritumschwund konservativer.) Nachdem die Konstruktion mit dem frequentesten redeeinleitenden Verb *sagen* eingeführt ist, geht es im nächsten Schritt darum, die Kinder mit anderen Vertretern dieser Verbgruppe (*berichten, erzählen, befehlen, ...*) vertraut zu machen, um so den produktiven Umgang mit der Konstruktion anzuregen. Die verschiedenen Verben werden auf Karteikarten geschrieben und als visuelle Stützen für die nun folgende Phase überall ausgelegt.

Strukturanwendung — Ausgestattet mit der „Reportersprache“ und mit eigenen Notizblöcken geht es nun zum Gericht. Die zwei Leiter (*teacher in role*) spielen drei Auszüge der Gerichtsverhandlung vor. Die Reporter hören dabei Konstruktionen der wörtlichen Rede und müssen diese ihrem Berufsstand entsprechend nun verwandeln in indirekte Rede. Jeder Reporter und jede Reporterin arbeitet konzentriert an dieser „Übersetzung“. Der innere Impuls, das Gesagte als wörtliche Rede wiederzugeben, ist, wie die beiden Reporterhefte dokumentieren, stark ausgeprägt. Wir beobachten, wie sich die Kinder nun

auch in der medialen Schriftlichkeit die neuen Konstruktionen erarbeiten. Noch während des Schreibprozesses bemerken sie, dass ihre anfänglichen Formulierungen nicht den strukturellen Vorgaben entsprechen. Nach einer selbst initiierten Korrekturphase haben sie die Struktur „geknackt“ und sind nun in der Lage, mit gewonnener Sprachbewusstheit und eigenständig rekapituliertem (zuvor vermitteltem) Strukturwissen dem Automatismus, der zur wörtlichen Rede verleitet, zu begegnen.

Die Verteidigerin sagte, der
~~das~~ Angeklagte ist nicht
schuldig. Der Richter sagte, dass
der Angeklagte fünf Jahre ins
Gefängnis ^{das} muss
gehen

Zu Die Zeitung schrieb ob Rechte
ihr zu gehen hat.

Mr 2

Der Richter sagte, dass
der Angeklagte fünf Jahre
Gefängnis gehen muss

Abbildung 11: Reporternotizen von Kind A

Sprachreflexion — Die Chefredakteurin des Schwäbischen Tagblatts (*teacher in role*) erscheint nun und bittet die Kinder zur Redaktionssitzung. Gemeinsam wird darüber entschieden, welcher Satz eines jeden Reporters der beste ist und in der morgigen Zeitungsausgabe erscheinen soll. Es ist beeindruckend, mit welcher Ernsthaftigkeit sich die Kinder in diesem Kontext jedem einzelnen Reporterheft zuwenden und über sprachliche Strukturen reflektieren.

Mit großem Stolz stehen die Kinder am nächsten Morgen vor dem an der Wand angebrachten Zeitungsauszug (vgl. Abb. 13) und repetieren dabei erneut die Konstruktion der indirekten Rede.

3.4 Auszug einer Szenenerarbeitung

Als Vorlage für die Entwicklung des Theaterstücks diente eine relativ grobe Textvorlage, die der Theaterpädagoge Volker Schubert nach dem Muster einer Heldenreise verfasst hatte. Jeder Workshop-Gruppe wurde die Verantwortung

Der Richter sagte, bringt den
Angeklagten rein.
dass der Angeklagte reingehn
soll.
Die Großmutter antwortete,
dass er ins Gefängnis muss.
Der Angeklagte sagte, dass
er nicht schuldig ist.
Der Verteidiger erklärte,
dass der Angeklagte un-
schuldig ist.

Abbildung 12: Reporternotizen von Kind B

Schwäbisches Tagblatt

Im Gericht ist der Hammer los!

Harte Wortgefechte zwischen Verteidiger und Richter

Berichterstattung der Reporter vor Ort

Tübingen, Gerichtssaal „der Hammer“.
(Jannat) Der Richter sagte, dass der
Angeklagte rein(kommen) soll. (Davide)
Der Richter fragte sie, wer den Krug
vergiftet hat. (Hanna) Die Großmutter
antwortete, dass er ihr(en) Enkel nicht
(ins) Gefängnis (schicken) darf.
(Valentina) Der Angeklagte sagte, dass er
nicht schuldig ist. (Zohrab) Der
Verteidiger erklärte, dass er es nicht war.
(Maria) Die Verteidigerin sagte, dass der

Angeklagte freigesprochen werden soll,
weil er unschuldig ist. (Sharon) Der
Verteidiger erklärte, dass der Schmerz
vom Hunger kam. (Konstantin) Der
Zeuge schwor, dass er die Wahrheit sagt.
(Zainab) Die Richterin sagte, dass der
Angeklagte zu 5 Jahren Gefängnis
verurteilt werden muss. (Tufan) Der
Verteidiger erklärte, warum er ins
Gefängnis muss. (22.06.2011)

M. Neichel

Abbildung 13: Ausgewählte Sätze der dramapädagogischen Berichterstattung

für die Erarbeitung einer Szene übertragen. Die Gruppe der Zauberer hatte die wenigsten Vorgaben und somit den größten kreativen Spielraum. In der Textvorlage hieß es lediglich: „Das Dorf ist gespalten. Ein böser Zauber hat das vor Urzeiten bewirkt. Keiner weiß mehr, warum eigentlich, aber es ist so.“

Die Aufgabe der Zauberergruppe bestand nun darin, eine Konfliktsituation entstehen zu lassen, die zur Spaltung des Dorfes führen würde. Man entschied sich einen großen Zaubererstreit zu inszenieren. In einem der dramagrammatischen Workshops ging es dementsprechend um potentielle Streitgründe. (Die hierbei eingeführten und geübten Strukturen waren u.a. Konditionalsätze folgenden Typs: *Ich ärgere mich, wenn ...* vs. *Wenn ..., ärgere ich mich* – mit unterschiedlicher Wortstellung im Hauptsatz.) Die von den Kindern genannten Ärger auslösenden Situationen wurden auf einem Poster schriftlich festgehalten. Aus diesem Fundus galt es dann gemeinschaftlich zwei Situationen auszuwählen, die von allen als besonders schlimm empfunden wurden und die daher vielleicht auch als Auslöser für den Zaubererstreit fungieren könnten. Die Kinder entschieden sich für eine Situation, in der einem etwas Kostbares weggenommen wird und für eine Situation des Ausgelachtwerdens, weil man (angeblich) verliebt sei. Die 12 Kinder teilten sich dann in zwei Gruppen, von der jede eine der beiden Situationen als Standbildsequenz vorbereitete. Im Anschluss präsentierte man sich gegenseitig die fünfteiligen Sequenzen als Diashow („Augen auf, Augen zu“), wobei der beobachtenden Gruppe die Aufgabe der Versprachlichung zukam. Am Nachmittag zeigten alle Workshop-Gruppen im ‚Grünen Klassenzimmer‘, wo sie aktuell mit ihrer Szenearbeit stehen. Die Zauberer stellten ihre zwei Diashows vor und das Publikum durfte entscheiden, welche der beiden Situationen für das Theaterstück weiter ausgebaut werden sollte.

4 Evaluationsmethoden und erste Ergebnisse

Das Theatercamp wurde sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch sprachwissenschaftlicher Perspektive evaluiert, vgl. Abb. 15.

Im Folgenden möchte ich auf einige zentrale Aspekte der sprachwissenschaftlichen Evaluation eingehen. Um die Wirksamkeit einer Intervention feststellen zu können, ist es erforderlich, den Sprachstand vor und nach der Maßnahme zu überprüfen und mit einer Kontrollgruppe, die im gleichen Zeitabstand ebenfalls zweimal getestet wird, zu vergleichen.

Bereits im Vorfeld des Camps wurden die schriftlichen Sprachproben (vgl. Abb. 16) erhoben. Auf der Basis der Aufsätze war es uns möglich, die Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend in vier Gruppen zu unterteilen. Die hierfür zugrunde gelegten Kriterien waren: Textlänge, Wortschatzvarianz/-angemessenheit, Wortstellung, Satztypen (Nebensatzvarianz), Attribute, Koreferenz, Erzählstruktur (isoliert, linear, strukturiert, narrativ strukturiert). Am ersten Tag im Camp waren vier Diagnostikteams (jeweils 2 Studierende) im Einsatz, um mit den Kindern den mündlichen Pretest, bestehend aus zwei Teilen, durchzuführen. Jedes Team untersuchte eine der vier zuvor ermittelten



Abbildung 14: Der Zaubererstreit

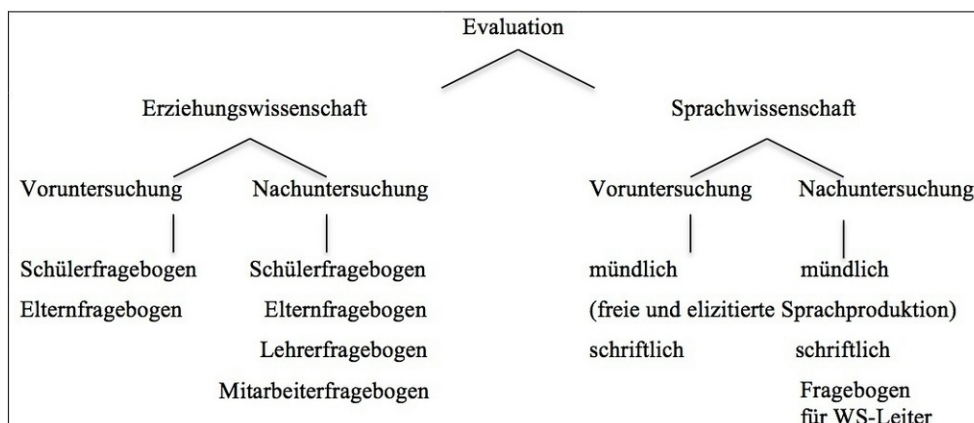


Abbildung 15: Evaluation

Sprachstandsgruppen. So bekamen wir einen relativ differenzierten Eindruck über die sprachlichen Fähigkeiten eines jeden Kindes. Es zeigte sich, dass einige Kinder im mündlichen Bereich deutlich besser waren und daher zur Sprachförderung in eine höhere Gruppe eingestuft werden konnten.



Schau dir das Bild ganz genau an! Beschreibe dann, was auf dem Bild passiert!
Achte darauf, dass du alles nennst, was du auf dem Bild siehst!

Wenn du willst,
kannst du dir auch eine Geschichte zu dem Bild ausdenken und aufschreiben.

Abbildung 16: Bildvorlage und Aufgabe für schriftliche Sprachprobe (Pre- und Post-test)

Nach den allgemeinen Ausführungen, schauen wir uns nun die drei Sprachaufgaben (schriftlich: Beschreibung eines Bildes/Erzählung, mündlich: Beschreibung einer Bildsequenz/Erzählung, mündlich: Elizitierung statischer Lokalisierungsausdrücke) noch einmal genauer an, und zwar in Kombination mit ersten Ergebnissen. Um Effekte der dramapädagogischen Maßnahme feststellen zu können, eignen sich Bild- und Bildsequenzbeschreibungen in besonderer Weise. Warum? Zur Bewältigung dieser Sprachaufgaben benötigt man die gleichen sprachlichen Mittel wie bei den Inszenierungstechniken ‚Standbild‘ und ‚Standbildsequenz‘, mit denen die Kinder in den Workshops im Rahmen szenischer Improvisationen vertraut gemacht wurden. Dementsprechend könnte man einen aufgabenübergreifenden Transfereffekt erwarten, derart, dass Kinder Strukturen, die sie im Kontext von Standbildern erworben haben, auch auf die Bildbeschreibung übertragen.

Die Ergebnisse der schriftlichen Sprachprobe sollten uns darüber hinaus Auskunft geben, ob medial übergreifende Transfereffekte sichtbar werden. Diagramm 1 dokumentiert diesbezüglich eine beeindruckende Entwicklung. Dargestellt ist der Subordinationsindex in der Voruntersuchung (Pretest) und

in der Nachuntersuchung (Posttest), und zwar für die drei (in Relation zu den anderen Gruppen) fortgeschrittenen Lernergruppen und für die Kontrollgruppe. Die Mehrheit der Kinder in diesen Gruppen stammen aus den Klassenstufen 4 und 5.

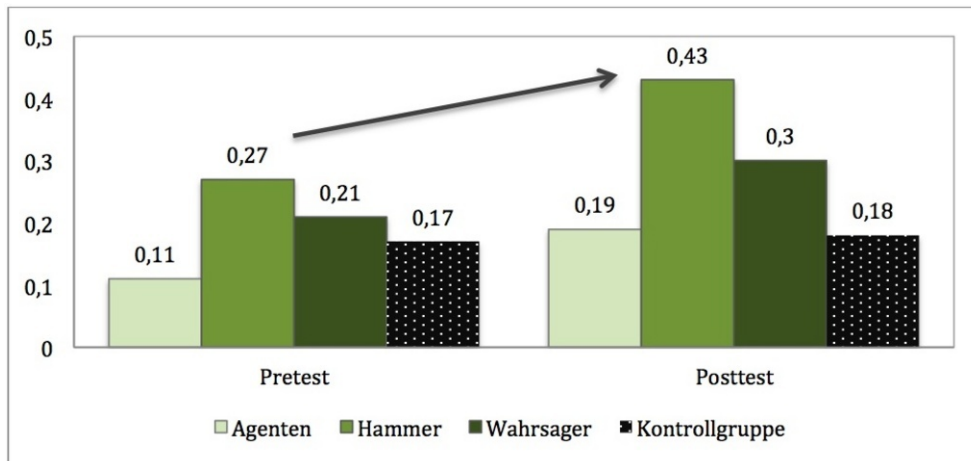


Abbildung 17: Subordinationsindex, schriftliche Sprachprobe (=Diagramm 1)

Der Subordinationsindex wird ermittelt, indem man die Anzahl der Nebensätze dividiert durch die Anzahl der Gesamtsätze. Ein Subordinationsindex von 0,4 bedeutet beispielsweise, dass auf zehn Gesamtsätze vier Nebensätze kommen. Der von Steinig et al. (2009) auf der Basis von Schüleraufsätzen der Klasse 4 ermittelte Durchschnittsindex beträgt für Kinder mit Deutsch als Muttersprache 0,48 und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache 0,39. Wie in Diagramm 1 anhand der Pretest-Daten zu sehen ist, liegen die Camp-Kinder (mit Sprachförderbedarf) deutlich unter diesen Durchschnittswerten.

Bemerkenswert ist der enorme Zuwachs an Nebensatzkonstruktionen in der Gruppe der Hammer. Im Posttest erzielt diese Gruppe einen Wert, der über dem von Steinig et al. ermittelten Durchschnittswert der DaZ-Population liegt und der sich dem Wert gleichaltriger DaM-Kinder nähert. Wie ist dieser Anstieg zu erklären? Da es sich um die einzige Gruppe handelt, die im Workshop auch den medialen Transfer gezielt unterstützt hat (siehe die Sprachfördereinheit in 3.2) und keine andere Gruppe einen vergleichbaren Anstieg zeigt, ist die Annahme berechtigt, dass diese positive Entwicklung methodisch bedingt ist.

Zoomen wir weiter in den Nebensatzbereich hinein, werden sogar die individuellen Schwerpunkte der einzelnen Workshops sichtbar. So gibt es beispielsweise einen relativ großen Zuwachs an Adverbialsätzen (vgl. Diagramm 2 im Anhang). Bricht man diese Nebensatzkategorie weiter auf, wird erkennbar, welcher Adverbialsatztyp gruppenintern im Fokus stand: bei den Agenten und Wahrsagern Kausalsätze (vgl. Diagramm 3) und bei der Gruppe der Hammer Temporalsätze (vgl. Diagramm 4).

Leider ist in diesem Beitrag nicht der Raum, die Datenmengen ausführlich zu besprechen, es soll lediglich ein Überblick über die Methoden und

deren Aussagemöglichkeiten gegeben werden. Damit kommen wir nun zur mündlichen Sprachprobe, die wir vor Ort im Camp erhoben haben. Durch die zeitliche Nähe von Pre- und Posttest erschien es uns hier nicht ratsam, das gleiche Bildmaterial einzusetzen. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass die Geschichten von ähnlicher Komplexität sind und dass man auf die drei Akteure mit drei unterschiedlichen Pronomen (*er, sie, es*) referieren muss (*der Junge, die Mutter, das Meerschweinchen* vs. *der Mann, die Katze, das Eichhörnchen*). Die Funktion von Genus, nämlich die Bereitstellung eines pronominalen Sets zur Herstellung referentieller Bezüge, ist für DaZ-Kinder nicht ohne Weiteres einzusehen. Daher haben wir im Camp auf den anaphorischen Gebrauch von Pronomen einen besonderen Schwerpunkt gelegt.

Pretest



.....

Dies ist eine Bildergeschichte. Schau dir die Bilder der Reihe nach und ganz in Ruhe an, damit du auch gut verstehst, was dort passiert.
(Nachdem das Kind signalisiert, dass es mit der Betrachtung fertig ist:)
Versuche nun diese Bildergeschichte der *Eva* so gut und spannend wie möglich zu erzählen, damit *Eva* sie sich gut vorstellen kann, denn *Eva* sieht die Bilder ja nicht.

Posttest



.....

Abbildung 18: Bildvorlagen und Aufgabe für mündliche Sprachproben

Diagramm 5 im Anhang gibt Auskunft über den Gebrauch anaphorischer Pronomen im Pre- und Posttest, und zwar für alle Gruppen. Wie zu erkennen ist, nähern sich die schwächeren Gruppen dem Stand der stärkeren Gruppen an. Sie verzeichnen dementsprechend einen höheren Lernzuwachs in diesem Bereich, wie Diagramm 6 herausstellt.

Auch die individuelle Sprachbetrachtung sollte neben der statistischen Auswertung der Gruppen Berücksichtigung finden, um die Potentiale einer Interventionsmaßnahme auszuloten. Dies gilt umso mehr, wenn die Maßnahme,

wie im Falle des Pflingstcamps, nur über einen sehr kurzen Zeitraum währt. Beispielsweise verwendete ein Mädchen aus der Gruppe der Hammer im Pretest weder Temporaladverbialsätze noch Komplementsätze – im Posttest hingegen schon, vgl. Abb. 19. Diese Satztypen wurden im Workshop im Kontext der Gerichtsszene eingeführt und geübt.


<p>(Bild 5) 02:32-02:56</p> <p>01 und dann is der junge halt aufgewacht/ 02 und als die katze des bemerkte rannte sie weg/ 03 und als der junge auf ähm auge aufgewacht is seine augen aufgemacht hat dann hat er gesehen dass die milch ähm runterfällt/ 04 dann hat er des ähm dann hat er die milch aufgefangen/</p>	
<p>(Bild 6) 02:56-03:29</p> <p>01 und dann ähm wusste er dass die katze was trinken wollte und der hat ihr halt was gegeben (--) ...</p>	

Abbildung 19: Individuelle Sprachbetrachtung, mündliche Sprachprobe

Neben den beiden bislang skizzierten Aufgaben zur (bildgestützten) freien Sprachproduktion (schriftlich vs. mündlich) haben wir noch einen dritten Test angewendet, der im Problembereich der Lokalisierung gezielt Strukturen einfordert, vgl. Abb. 20. Anhand der Äußerungen können wir sehen, wie (un)sicher die Kinder im Gebrauch lokaler Präpositionen, lokaler Verben und in der Verwendung des Dativs sind. Überprüft wurden die Positionsmodi STEHEN, LEHNEN, LIEGEN, HÄNGEN und die Teilraumspezifizierungen IN, AUF, AN, ÜBER, UNTER.

In Diagramm 7 (s. Anhang) ist zunächst nur für den Pretest dargestellt, wie hoch die prozentuale Zielsprachlichkeit in den Gruppen liegt, und zwar in Bezug auf die Verwendung von Präpositionen, Dativ und Positionsverben. Zu Letzteren ist zu sagen, dass das Deutsche eine Positionsverbsprache ist und Muttersprachler diese Kategorisierung hoch automatisiert vornehmen. Viele DaZ-Kinder, deren Muttersprachen diese Modusspezifizierung nicht realisieren, weichen auf die grammatisch akzeptable Kopulakonstruktion aus (*x ist LOC y*) und unterscheiden sich damit anhaltend von Muttersprachlern (vgl. Bryant 2011).

Wie in Diagramm 7 zu erkennen, treten die Schwierigkeiten insbesondere bei den schwächeren Gruppen auf. In den Workshops dieser Gruppen wurden dementsprechend Lokalisierungsstrukturen stärker einbezogen. Dass dieses Bemühen erfolgreich war, dokumentiert Diagramm 8. Beispielsweise kann die Gruppe der Haie einen beachtlichen Lernzuwachs von 13% bei den Präpositionen, von 17% beim Dativ und von 20% bei den Positionsverben

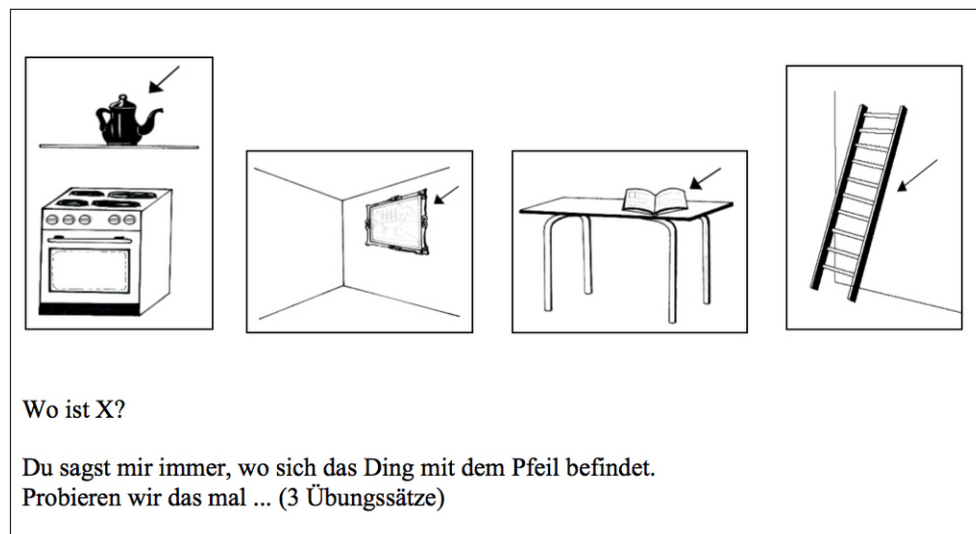


Abbildung 20: Elizitierung statischer Lokalisierungsausdrücke (Bryant 2011, 2012)

verbuchen.

5 Fazit und Ausblick

Dargestellt wurde das Tübinger dramapädagogische Förderkonzept. Die Sprachförderarbeit lanciert eine spezifische registeranhebende Inputanreicherung und bindet Phasen der expliziten Grammatikvermittlung und der Sprachreflexion in den dramapädagogischen Prozess ein. Die positiven Ergebnisse, die trotz der Kürze der Intervention bereits erreicht wurden, stimmen uns optimistisch, dass wir mit der Konzeption auf dem richtigen Weg sind. Um die Nachhaltigkeit zu sichern, wäre darüber nachzudenken, ob und wie man ausgehend von einem impulsgebenden und die Kinder begeisternden Ferienprojekt die dramapädagogische Arbeit an der Schule fortsetzt. Damit dieser Schritt für die gut ausgebildeten und nun auch praxiserprobten Studierenden möglich wird, müssen die curricularen Voraussetzungen geschaffen werden. Der Tübinger DaZ-Studiengang sieht beispielsweise ein einjähriges studienbegleitendes Praktikum vor. Wünschenswert wäre eine solche Option auch für das Lehramt. Die Studierenden könnten sich in einer Theater-AG oder auch im Deutschunterricht im Tandem mit dem Fachlehrer / der Fachlehrerin als Experten auf dem Gebiet der dramagrammatischen Sprachförderung einbringen.

Bibliografie

Bryant, Doreen (2011): Der Erwerb von Positionsverben – Warum Kinder so an ‚hängen‘ hängen? In: *Linguistische Berichte* 226, 199-242

- Bryant, Doreen (2012): *Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bryant, Doreen; Azizpur, Pegah; Bohnet, Eva; Susanne Göttfert; Andrea Heldmaier; Laura Hermenau; Lehmann, David; Michaela Neichel; Nadine Noschka; Marco Petering (in Vorb.): *Das Tübinger Sprachförderkonzept: Explizite Sprachvermittlung im dramapädagogischen Kontext für Grundschul Kinder mit DaZ. Sprachfördereinheiten mit Anleitung für LehrerInnen und ErzieherInnen.* Universität Tübingen
- Bybee, Joan (2008): Usage-based grammar and second language acquisition. In: Robinson, Peter; Ellis, Nick (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* New York: Routledge, 216-236
- Casenhiser, Devin; Goldberg, Adele E. (2005): Fast mapping between a phrasal form and meaning. In: *Developmental Science* 8, 500-508
- Dudenredaktion (2005): *DUDEN. Die Grammatik.* Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium
- Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, Tanja (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung.* Tübingen: Attempto Verlag, 31-45
- Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: Komplexe Grammatik. In: *LiLi* 153, 80-95
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen.* Paderborn et al.: Schöningh
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (eds.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*, 1. Halbband, Berlin: de Gruyter, 587-604
- Rösch, Heidi (2007): Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (ed.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten.* Freiburg: Fillibach, 287-302
- Schewe (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011²): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.* Tübingen: Narr Verlag
- Siebert-Ott, Gesa (2001): *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten.* Tübingen: Niemeyer

Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea G. (2005): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, 856-875

Steinig, Wolfgang; Betzel, Dirk; Geider, Frank Josef; Herbold, Andreas (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich*. Münster et al.: Waxmann

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

Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen, verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer

Danksagung — Dank des außerordentlichen Einsatzes aller Beteiligten wurde das Pfingstcamp zu einem erfolgreichen Pilotprojekt für die Tübinger Community. Die Projektbeteiligten in alphabetischer Reihenfolge: Patric Altwig, Pegah Azizpur, Andrea Batzel, Eva Bohnet, Thorsten Bohl, Doreen Bryant, Hans Ignaz Dieter, Sirka Elfert, Christine Faulstich, Gladys Nunez Gonzalez, Susanne Göttfert, Judith Halisch, Andrea Heldmaier, Laura Hermenau, Christian Hoh, Mehtap Ince, Marie Kaiser, Elvira Kazeva, David Lehmann, Marije Michel, Michaela Neichel, Nadine Noschka, Susanne Omran, Marco Petering, Volker Schubert, Michael Spaun, Anne Vogt, Birgit Walker, Christine Wetzig, Julia Will.

Danke an Birla Erhard und Achim Wetzig für die Zeichnungen, an das MPI in Nijmegen für die Erlaubnis, Auszüge aus dem TRPS-Booklet nutzen zu dürfen, an Günther Koch und Hans-Jörg Schabel für die Fotos und an Maik Walter für den inspirierenden Austausch und die beflügelnde Lehre in Tübingen.

Eva Bohnet, Susanne Göttfert, Michaela Neichel, Nadine Noschka und Heike Bischoff sei herzlichst gedankt für ihre Unterstützung bei der Transkription und Datenaufbereitung, Mehtap Ince für das Einholen der Schüleraufsätze und Nadine Noschka und Michaela Neichel für die Datenerhebung der Kontrollgruppen.

Das Tübinger Theaterprojekt wurde gefördert durch die BOSCH-Stiftung.

Anhang

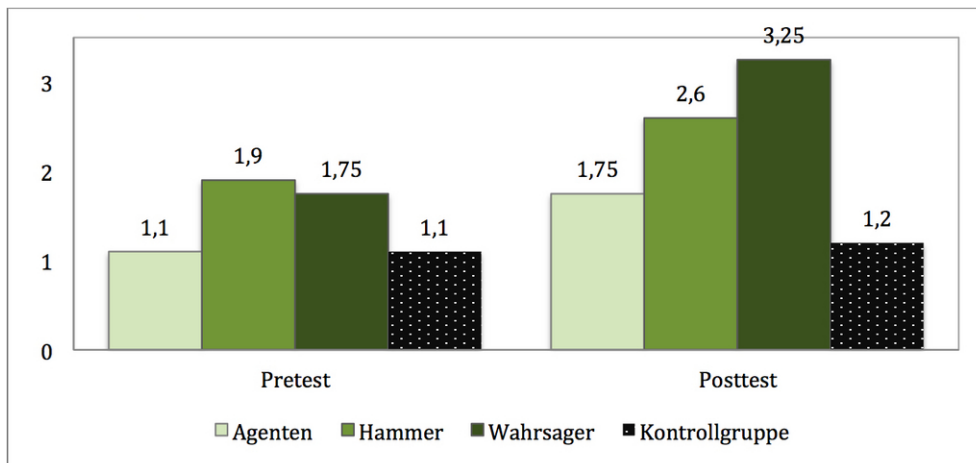


Abbildung 21: Adverbialsätze (Mittelwert), schriftliche Sprachprobe

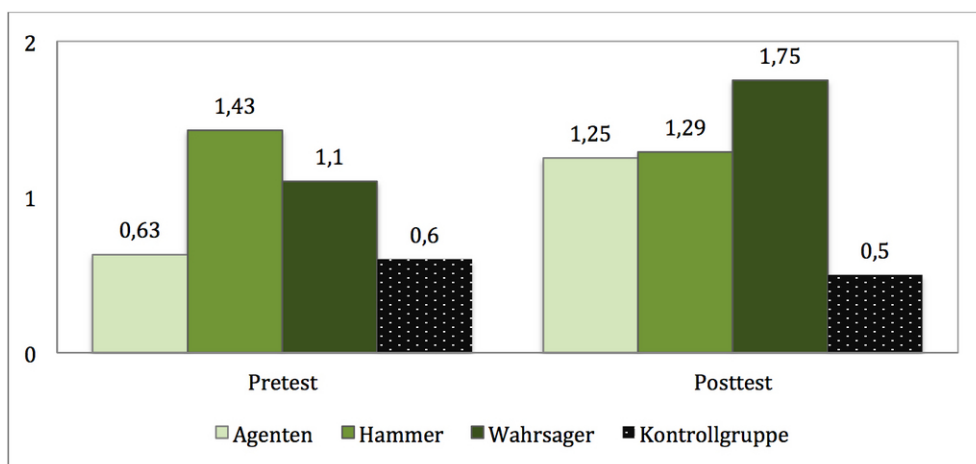


Abbildung 22: Adverbialsätze: Kausalsätze (Mittelwert), schriftliche Sprachprobe

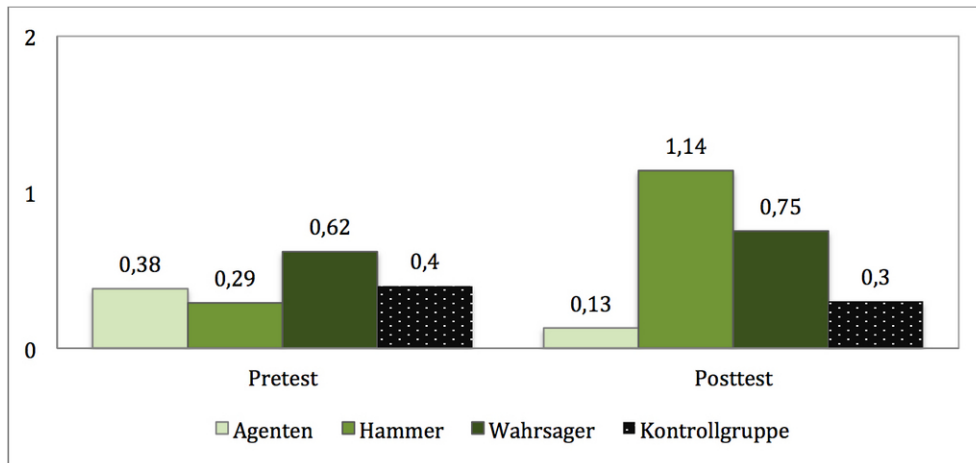


Abbildung 23: Adverbialsätze: Temporalsätze (Mittelwert), schriftliche Sprachprobe

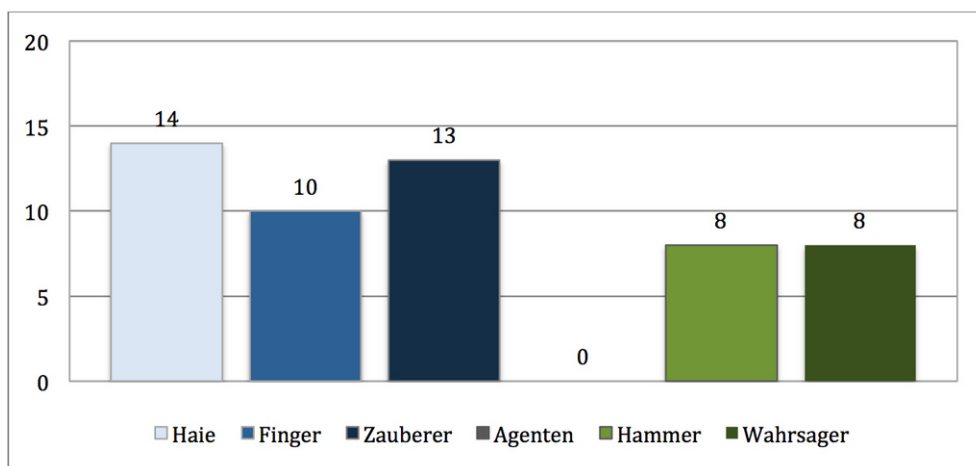


Abbildung 24: Anaphorische Pronomen, Lernzuwachs in %

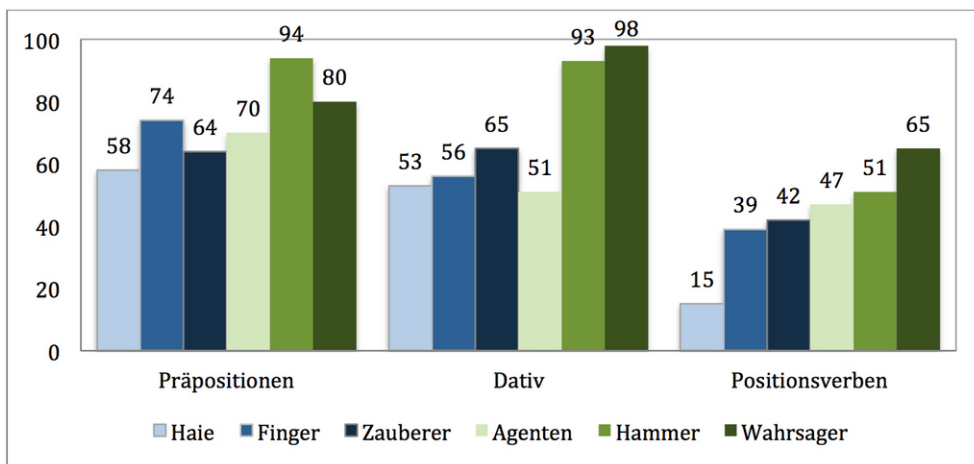


Abbildung 25: Statische Lokalisierung, Zielsprachlichkeit in % – Pretest

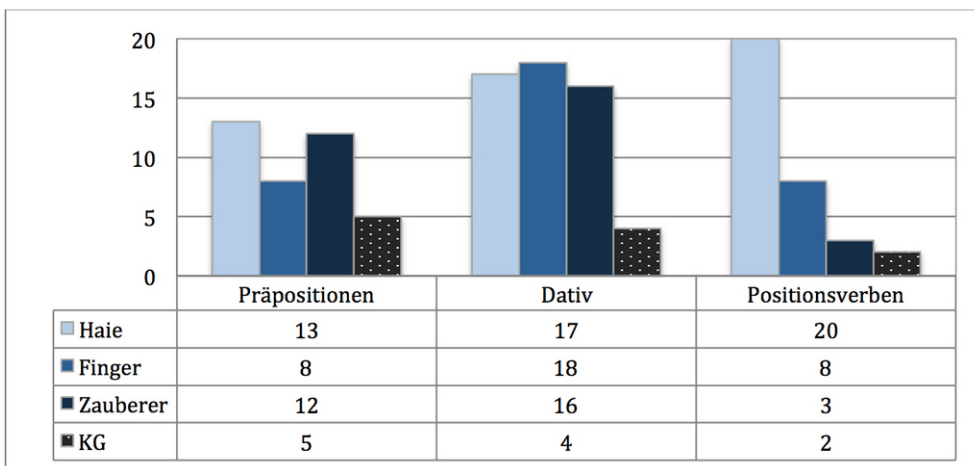


Abbildung 26: Statische Lokalisierung, Lernzuwachs in %

Performance und Theater als anderes Sprechen

Wolfgang Sting

Zusammenfassung

Die aktuellen performativen Spiel- und Inszenierungsformen der szenischen Künste halten innovative Impulse für die Konzeption und Praxis des Sprachenlernens bereit. Das zeigen die Kategorien des Performativen, die am Beispiel des Flashmobs in diesem Beitrag herausgearbeitet werden wie z.B. Aktion, Körperlichkeit, Bewegung, Intensität, Gemeinschaft, Spielfreude, Ereignischarakter, also Improvisieren, Inszenieren, Präsen-tieren und soziale Interaktion im öffentlichen Raum. Diese körperlichen, sozialen und ästhetischen Handlungs- und Erfahrungskategorien mar-kieren wesentliche Elemente jugendlicher Lebenswelt und unterstützen Lernprozesse nachweislich. Performative Praxis bedeutet Wirklichkeit und Wirkung erschaffen; didaktisch gewendet heißt das: Performance und Theater allgemein als Spiel- und Interaktionsform leben von einer elementaren Handlungs-, Erfahrungs-, Subjekt-, Gruppen- und Situationsor-ientierung. Deshalb sind pädagogische Settings und Lernkonzepte heutzutage sehr an Performance und dem Moment der Performativität interessiert. Im diesem Beitrag wird am Beispiel des TheaterSprachCamps in Ham-burg illustriert, welchen Stellenwert eine am Performativen orientierte Theaterpraxis in diesem Konzept der Sprachförderung einnimmt und welche Wirkung sie entfaltet. Sprechen an dieser Stelle verweist dar-auf, dass Theater und Performance als Kunst- und Kommunikationsform neben Sprache als gesprochenem Wort eine Vielzahl von Sprachen und Sprechformen wie etwa Körper-, Bild-, Symbol-, Rhythmus-, Bewegungs-, Raumsprache bzw. szenisches und performatives Sprechen umfasst. Der Beitrag basiert auf schon veröffentlichten Passagen aus Sting (2010), Sting (2011), siehe Literaturverzeichnis.

1 Einleitung

Performance ist ein Schlüsselbegriff des 21. Jahrhunderts, so der amerikanische Medien- und Performancewissenschaftler Jon McKenzie in seinem Buch „Perform or Else“ (2001). Interessant ist dabei seine These: Performance habe den Begriff der Disziplin, diesen Inbegriff der bürgerlicher Emanzipation aus dem 19. und 20. Jahrhundert abgelöst. Nicht ob man diszipliniert Normen und Werte einhalte, schaffe soziale Akzeptanz, Status und Macht, sondern, ob und dass man sich erfolgreich präsentieren könne. Da fallen uns doch gleich einige

Personen ein, die sich immerfort präsentieren, auch ganz erfolgreich, aber gar nichts geleistet haben im Sinne protestantischer Arbeitsethik: wie etwa Paris Hilton und andere Sternchen oder auch plagiatsüberführte Politikerfiguren, die sich im Rampenlicht gekonnt inszenieren. Performance ist aber nicht nur in der Glamourwelt, sondern auch in Politik, Business, Sport und Alltag angesagt, um sich zu zeigen und zu vermarkten. Mit dem Begriff Performance kann somit die öffentliche Inszenierung und Darstellung, aber auch eine Leistung gemeint sein.

Einen gekonnten Auftritt hinzulegen erfordert immerhin ein reflektiertes Verständnis von Inszenierungsformen und -strategien. Performance als inszeniertes Wirken und Handeln zu beherrschen, ob medienwirksam, künstlerisch oder im pädagogischen Setting, ist deshalb im Bereich ästhetisch-kultureller Praxis und Kompetenz anzusiedeln und verdient eine intensivere Betrachtung.

Meine These ist, dass Performance wie Theater als Handlungs- und Kommunikationsform vielfältige szenische, sinnlich-körperliche und wirklichkeitskonstituierende Lernchancen für Sprachlernen eröffnen. Performance ist eben mehr als nur Spiel und Darstellung (als-ob), sondern ganz unmittelbares performatives Tun und Sprechen.

Mein Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Erstens möchte ich Merkmale und Qualitäten von Performance und performativem Handeln aufzeigen. Zweitens möchte ich am Beispiel des TheaterSprachCamps in Hamburg herausstellen, welchen Stellenwert performative Theaterarbeit in diesem Konzept der Sprachförderung hat.

2 Performative Praxis am Beispiel Flashmob

Zum Einstieg möchte ich den sogenannten Flashmob als ein Beispiel performativer Praxis vorstellen. Ein Flashmob, übersetzt Blitzauflauf, ist eine öffentliche Aktion, zu der sich fremde Menschen im Internet oder über Handy verabreden. Dabei gibt es ganz unterschiedliche soziale und ästhetische Formate und Anlässe, Orte und Gruppengrößen. Hans Magnus Enzensberger hat schon 1987 in seinem Essayband „Ach Europa“ das Phänomen blitzartig auftauchender Jugendlicher in Schweden, die sich damals noch übers Telefon organisierten, als politische Unruhe-Aktion beschrieben. Beim Flashmob werden für einen meist kurzen Zeitraum ungewöhnliche Handlungen an alltäglichen Orten wie Straßen, Plätzen, Kaufhäusern aufgeführt. Hier nur eine kleine Auswahl beispielhafter Aktionsformen: Eine Gruppe von 40 Fahrradfahrer/inne/n fährt in einen Lübecker Kreisverkehr und bildet einen geschlossenen Kreis, so dass kein Auto mehr aus dem oder in den Kreisverkehr fahren kann, nach zwei Minuten löst sich alles auf. 4.500 Jugendliche überfluten eine Münchner McDonald-Filiale und bestellen alle das gleiche, der Betrieb bricht zusammen. Hunderte Menschen liefern sich fünf Minuten lang eine Massen-Kissenschlacht vor dem Kölner Dom. Oder vielfältige Freeze Aktionen, eine kleine Gruppe friert im Supermarkt zwei Minuten zu Statuen ein bis hin zum großen „Freeze Flashmob in Paris“ wo Hunderte eine fixierte Position halten. Daneben gibt es

auch politisch motivierte Aktionen, Smartmobs genannt.

Meist werden die Flashmobs gefilmt und anschließend ins Internet gestellt. Bei „YouTube“ (www.youtube.com) kann unter dem Stichwort „Flashmob“ eine Vielzahl dieser durchaus unterhaltsamen Blitzaktionen aus aller Welt angeschaut werden. So wird die öffentliche Aktion auch noch der Netzöffentlichkeit vorgestellt. Die kurzfristige Intervention wird dokumentiert, die Reaktionen der Zuschauenden und die Veränderung der öffentlichen „Ordnung“ ausgestellt, mitunter auch szenisch gestaltet mit Schnitt und Musik.

Ein Flashmob ist auf den ersten Blick oberflächlich, spaßorientiert, aktionistisch, gruppenbestimmt, kurzzeitig und intensiv. Auf den zweiten Blick zeichnet sich ein Flashmob durch seine geschickte Internetkommunikation und die präzise Inszenierung der Aktion mit ästhetischen Mitteln aus: differenzierte Körperbewegungen an ausgewählten Orten mit Wiederholung, Einfrieren, Slow-motion oder synchronen Bewegungsabläufen sowie die Vor- und Nachbereitung im Netz. Man kann von spontanen und sozialen Choreografien im öffentlichen Raum oder öffentlichen Chören sprechen. Der Alltagskörper wird zum Kunst- und Chorkörper, die Alltagshandlung zur Kunsthandlung, der Alltagsort zum Kunstort. Neben Spaß und Action sind durch die gezielten Störungen von öffentlichen und alltäglichen Abläufen durchaus ästhetische und politische Inhalte wie Wahrnehmungsschulung, Konsumkritik und „öffentliches Sprechen“ zu beobachten.

Alltagshandlung und -wahrnehmung werden gebrochen, irritiert, angehalten, überrascht und verfremdet durch die kollektive Aktion. Das Kollektiv und die relativ einfache Spielaufgabe schützt das Individuum, jede/r kann mitmachen. Der Flashmob lässt sich somit als eine Form chorischen Theaters verorten. Und wir wissen aus der Tradition des Theaterchors vom antiken Chor bis zu modernen Chören bei Ariane Mnouchkine, Einar Schleaf und Volker Lösch, dass der Chor als kollektive Kraft stets ästhetisch *und* sozial wirksam wird (vgl. Kurzenberger 2009).

Am Flashmob lassen sich also zentrale Merkmale performativer Praxen zeigen. Die Körper- und Handlungsorientierung ist zentral, ebenso der Aufführungs- und Ereignischarakter. Aber auch Spiellust und Erlebnisintensität, Gruppenaktion und Improvisation markieren soziale und ästhetische Kriterien und Qualitäten des Performativen.

3 Performance als Kunst, Aktion und Wirklichkeitskonstitution

Als theoretische und begriffliche Einordnung sei darauf verwiesen, dass der „performative turn“ in den Kultur-, Kunst- und Sozialwissenschaften und die damit verbundene Rede vom Performativen einen Diskurs markiert, der sich aus drei Entwicklungslinien speist und die Begriffe „performativ“, „Performance“ und „Performativität“ geprägt hat. Erstens: Mit der Sprechakttheorie von John Austin (1955) wird der Begriff „performativ“ als Bezeichnung für sogenanntes

wirklichkeitskonstituierendes Sprechen eingeführt. Zweitens: „Performance“ bezeichnet seit den 1960er Jahren in den Kunst- und Theaterwissenschaften eine Kunstpraxis, die weniger ein Werk aufführt, sondern eine Aktion oder ein Ereignis ist. Drittens: In der Genderforschung wird von Judith Butler (1988) „Performativität“ als Begriff zur Bezeichnung der kulturellen Konstitution von Geschlechtsidentität (gender) durch körperliche Handlungen eingeführt (vgl. Fischer-Lichte/Kolesch/Warstat 2005, S. 231–242). Mit diesen Begriffen und Theoriebezügen wird herausgestellt, dass unser sprachliches und körperliches Handeln Wirklichkeit schaffen kann.

Mit den Begriffen Performance und postdramatisches Theater (vgl. Lehmann 1999) verbinden sich also ein verändertes Verständnis von Darstellung und Kunstpraxis. Selbst- und Rollendarstellung, Spiel und Repräsentation vermischen sich. Im Zentrum steht nicht mehr das Dramenwerk, der Text, sondern das flüchtige Ereignis der Aufführung und die ästhetische Erfahrung des Zuschauers/der Zuschauerin; nicht die Darstellung einer Rolle, sondern die Präsenz des Darstellungsaktes.

Folgende Stichworte markieren die zentralen Unterschiede und das Selbstverständnis von Performance im Vergleich zum dramatischen Theater:

- Ereignis statt Werk,
- Präsentation statt Repräsentation,
- Handeln statt Spielen und als-ob Darstellen,
- Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung,
- Zuschaueransprache bzw. Unmittelbarkeit statt vierter Wand und Illusion.

Aber auch die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich zunehmend mit dem Begriff des Performativen, denn so lässt sich soziales und pädagogisches Handeln abseits von Intentionalität und Normativität anders betrachten. Die Bildungsforscher Christoph Wulf und Jörg Zirfas als Herausgeber des Bandes „Pädagogik des Performativen“ (2007) weisen mit Nachdruck auf die Bedeutung performativer Erfahrungs- und Bildungsprozesse hin, denn diese werden nicht verbal vermittelt, sondern körperlich inszeniert und aufgeführt. Pädagogisches Handeln ist somit auch als Arbeit mit und am menschlichen Körper zu verstehen, was in der Schule außer im Sport vorwiegend im Theaterspiel möglich ist. Das heißt, die Inszenierung und Aufführung des Körpers ist elementar für Bildungsprozesse und muss entsprechend gestaltet und reflektiert werden. Eine Orientierung an den Körper-Künsten (Theater, Tanz, Performance) und deren performativer Praxen ist daher für pädagogische bzw. didaktische Lernkonzepte und Praxismodelle sinnvoll und notwendig.

4 TheaterSprachCamp Hamburg

Das TheaterSprachCamp Hamburg existiert seit 2007 und hat mittlerweile fünfmal stattgefunden. Es ist ein erfolgreiches, permanent verbessertes und evaluiertes Modell zur ganzheitlichen Sprachförderung, das hier als Lernen mit und durch Theater vorgestellt werden soll.

„Irgendwann stellt sich die Frage: Bleibt es bei der Spracherwerbsanstrengung oder verliebt man sich?“ Der deutschtürkische Schriftsteller und Dramatiker Feridun Zaimoglu (2008)¹ macht hier deutlich, dass Spracherwerb immer auch eine soziale Komponente hat.

Spracherwerb muss keinen Widerspruch zum wirklichen Leben darstellen. Im Gegenteil, das Ziel des Hamburger TheaterSprachCamps ist es Sprachförderung lebensnah und spielerisch im Kontext einer Ferienfreizeit zu vermitteln. In dem dreiwöchigen Freizeitcamp gehören deshalb Sprachförderung, Theater- und Freizeitaktivitäten als gemeinsames Leben und Lernen selbstverständlich zusammen. Und nur so erleben die Kinder Sprache und Sprechenlernen als eine positive im sozialen und ästhetischen Tun angelegte Lernerfahrung.

4.1 Die Eckdaten des Camps

Die Umsetzung der TheaterSprachCamps ist mit organisatorischen, logistischen und kommunikativen Herausforderungen verbunden. Die Eckdaten vermitteln davon einen Eindruck:

- 3 Wochen Ferienfreizeit,
- 280 Kinder der dritten und vierten Klasse mit einfachem und z.T. besonderem Sprachförderbedarf und Migrationshintergrund,
- 70 Mitarbeiter: 20 Studierende für den Bereich Sprachförderung, 20 Studierende für den Bereich Theaterpädagogik, 30 Mitarbeiter unterschiedlichen Alters für den Bereich Freizeitpädagogik,
- 10 Standorte bzw. Freizeitheime im Hamburger Umland und auf der Insel Sylt: je Standort 28 Kinder eingeteilt in zwei Gruppen mit je 14 Kindern,
- 7 Mitarbeiter (2 Sprach-, 2 Theater-, 3 Freizeitpädagogen) pro Team für 28 Kinder,
- 300 000.- € Gesamtetat (Konzeptentwicklung, Schulung, Freizeitmaßnahme, Mitarbeiterhonorare, Material, gemeinsames Abschlussfest in Hamburg),
- Kooperationsprojekt der Schulbehörde, der Universität, des Landesinstituts für Lehrerbildung, des Jugenderholungswerks, der *academie creatar*.

¹ Vgl. Frankfurter Rundschau vom 21.2.2008, S. 34.

Grundlegend für das Hamburger Konzept ist das produktive Ineinandergreifen der drei Bereiche Sprache, Theater und Freizeit. Das integrative Lern- und Übungsprogramm in den Bereichen Sprache und Theater wird Werkstatt genannt. An fünf Tagen in der Woche finden vier Stunden gemeinsame Werkstatt und eine Stunde (Vor)Lesen statt.

Das übergeordnete Lernziel der Camparbeit liegt in der Entwicklung einer positiven Einstellung der Kinder zum eigenen Lernvermögen. Sie sollen sich spielerisch mit Sprache und Texten auseinandersetzen und dabei gleichzeitig den Gebrauchswert von Lesen und Grammatik erfahren. Übertragen auf die Schule sollte sich über das Camp hinaus die Unterrichtssprache verbessern und insbesondere das im Camp Gelernte in der Schule aktiv zur Anwendung kommen. Die Herkunftssprachen der Kinder werden dabei explizit berücksichtigt, denn die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder wird als positive Fähigkeit und Lernchance angesehen. Jenseits ihrer zum Teil schwierigen häuslichen Situationen und prekären sozialen Lagen erfahren die Kinder im Camp eine allgemeine Wertschätzung in der Gruppe und erleben dies als Empowerment.

Das Konzept des Hamburger TheaterSprachCamps wird unter universitärer Leitung (Theaterpädagogik / Sprachförderung, DaZ) jährlich evaluiert und modifiziert (vgl. www.epb.uni-hamburg.de/de/personen/neumann). Zudem gilt es im Leitungsteam mit allen beteiligten Organisationen (s.o.) die Realisierung und Evaluation des Projektes zu koordinieren; die Vorbereitung und Schulung der Studierenden als Betreuer findet ebenfalls im universitären Rahmen statt.

4.2 Theaterarbeit

Warum ist eine Verbindung von Theaterspielen und Sprache, Sprechen, Sprachförderung sinnvoll, produktiv und Erfolg versprechend? Theaterarbeit wird nie nur als Methode verstanden, sondern sie ist im Sinne eines erweiterten Theaterverständnisses (Performance) performatives und künstlerisches Handeln und kann somit als grundständige ästhetische Bildung bezeichnet werden.

Theater und Sprache gehören im künstlerischen Genre des Sprechtheaters elementar zusammen. Sprache und Sprechen sind neben dem Körper zentrales Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der szenischen Aktion und der theatralen Kommunikation. Theater arbeitet mit Sprache und fördert daher das Sprechenwollen. Darüber hinaus spricht das Theaterspiel die beteiligten Spieler ganzheitlich an und setzt über seine Spiel- und Interaktionsformen soziale Prozesse und Selbstwahrnehmungsprozesse in Gang.

Theater hat darüber hinaus verschiedene Merkmale, die es als Lern- und Kommunikationsform auszeichnen:

- Theater ist unmittelbare Live-Kommunikation von Mensch zu Mensch.
- Theater ist eine soziale Kunstform, es entsteht nur im gemeinsamen Miteinander.
- Im Theater ist der Mensch mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten immer Gestalter und Gestaltungsmaterial zugleich

- Theater thematisiert meist Fragen oder Aspekte des menschlichen (Zusammen)Lebens.
- Theater verlangt eine Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen, weil man zumindest körperlich anwesend ist.
- Die Verbindung von Theater und Sprache ist also nahe liegend.

Drei Lernebenen des Theaterspielens sind für die theaterpädagogische Arbeit und die gemeinsame Werkstatt von Theater und Sprache zu unterscheiden und einzubinden.

- Soziales und emotionales Lernen
- Fachliches und themenorientiertes Lernen
- Ästhetisches Lernen und Kommunizieren

Diesen Lernebenen lassen sich entsprechenden Lernziele und theaterpädagogischen Inhalte zuordnen.

5 Soziales und emotionales Lernens heißt Lernvoraussetzungen zu schaffen.

Es gilt Konzentration, Atmosphäre, Entspannung und Motivation für individuelle, soziale und sprachliche Wahrnehmungs- und Lernprozesse herzustellen. Theaterspielen als soziale Interaktionsform verfügt über einen reichen Fundus an Spielen, die eine Gruppe durch Bewegung, Spielaufgaben, Rhythmus oder Lieder gemeinsam und einzeln agieren lassen. Erstes Lernziel ist es Voraussetzungen und Möglichkeiten der Begegnung und des sich Kennenlernens in der Gruppe zu schaffen. Es geht darum über die Spiellust ein Klima der Offenheit und Angstfreiheit zu schaffen. Weitere Lernziele bestehen darin, dass die Kinder mal durch Entspannung, mal durch Anspannung/Auspowern innerlich ankommen und ruhig werden: Konzentration und gegenseitige Wahrnehmung und Achtung.

Als Anfangsformation für Gruppenübungen bietet sich der Kreis an. Andere Sozialformen in der Theaterarbeit neben Kreis und Gegenüberstehen sind Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Die Bedeutung des Kreises ist vielfältig: alle sehen einander, alle stehen gleich berechtigt nebeneinander, alle sind beteiligt. Im Kreis lassen sich unterschiedliche Spielformen und Aktivitäten einüben. Imitation: Nachmachen, was Spielleiter oder einzelne vormachen; Impuls: durch den Nachbarn Bewegungs-, Sprech-, Tonimpulse weitergeben; Kollektiv: alle agieren gemeinsam als Gruppe. Der Kreis eignet sich auch für Anfangs- und Abschlusseinheiten der Gruppenarbeit und Rituale.

6 Fachliches und themenorientiertes Lernen heißt im Theater Wahrnehmung, Ausdruck und Zusammenspiel zu trainieren.

Auch im TheaterSprachCamp geht es zunächst darum, die Grundlagen der szenischen Arbeit kennen zu lernen und einzuüben. Theaterspielen als eine ganzheitliche - mal spontane, mal gestaltete - Form des Sprechens vor anderen mit Stimme, Sprache, Körper, Bewegung, einzeln und in der Gruppe ist immer Sprach- und Ausdrucksschulung. Das Sprechen findet dabei auf unterschiedlichen Ebenen statt; im Theater unterscheiden wir folgende „Sprachen“ und Sprechformen:

- der Sprache des Körpers, des Raums, der Gruppe,
- mit Sprechen im Dialog, Monolog und Chor,
- mit Erzählen, Spielen und Interpretieren von Geschichten.

Einzel-, Partner- und Gruppenübungen vermitteln gezielt Grundfertigkeiten wie Körperspannung, Artikulation, Aktion-Reaktion, Impulse geben und nehmen. Die Übungen dienen der Selbst- und Fremdwahrnehmung und der kontinuierlichen Einübung von Ausdruck, Präsenz und Zusammenspiel, d.h. die Übungen sind wie ein Training zu wiederholen und zu steigern. Einzelne Schwerpunkte können den Umgang mit Atem und Stimme oder den Umgang mit Zeit und Raum, Material und Requisiten thematisieren. Spiegelübungen mit Partnern trainieren das genaue Wahrnehmen, das Vor- und Nachmachen.

7 Ästhetisches Lernen und Kommunizieren heißt theatrales Spielen und Sprechen zu vermitteln.

Auf dieser Ebene fängt die szenische Arbeit an, es werden die ersten Körperbilder und Szenen gebaut. Einzelne Gestaltungselemente des Theaters (Text, Figur, Situation, Handlung, Raum, Musik) werden ausprobiert, entwickelt und zusammengesetzt. Dazu kommt es über Improvisation und Spielaufgaben zu ersten gemeinsamen Spielszenen. Wörter, Sätze und Bilder können in Szene gesetzt werden bis hin zur szenischen Umsetzung eines Kinderbuches.

8 Evaluation

Das Hamburger TheaterSprachCamp wird vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung kontinuierlich evaluiert, die einzelnen Testverfahren, Evaluationsdetails und Ergebnisse können hier nicht im Detail ausgeführt werden (vgl. dazu den Beitrag von Julia Kinze in dieser Ausgabe). Allgemeine Ergebnisse lassen sich jedoch so zusammenfassen: Schülerinnen und Schüler,

die im TheaterSprachCamp betreut wurden, weisen im Vergleich mit einer nicht betreuten Kontrollgruppe deutlich höhere Lernzuwächse auf. Diese Lernerfolge zeigen sich besonders in der Lesefertigkeit, im Bereich der Wortschatzerweiterung, des Sprachflusses, aber auch in einem Zuwachs an grammatikalischen Kenntnissen. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler selbst und ihrer Eltern in den Befragungen nach dem Camp zeigen, dass die Beteiligten mit dem TheaterSprachCamp nicht nur in sehr hohem Maße zufrieden sind, sondern auch eine deutliche Verbesserung der Lerneinstellung festzustellen ist. Über das Theaterspiel und das soziale Miteinander erhalten die Kinder ein deutlich höheres Selbstbild und gestärktes Selbstbewusstsein. Sprachförderung im Rahmen des TheaterSprachCamp ist in dieser Form somit nicht nur eine Schule des Sprechens, sondern auch eine Schule des Handelns, der intensiven Wahrnehmung und Begegnung und somit letztlich eine Schule der Integration und Partizipation.

Festzustellen ist abschließend jedoch, dass es ein Problem der Nachhaltigkeit gibt, denn über den Zeitraum eines Jahres schwächen sich die Lernerfolge nach und nach ab. Dieser Effekt ist bei solchen kurzzeitigen intensiven Interventionen bekannt. Im Hinblick auf eine verbesserte Nachhaltigkeit ist es daher dringend geboten Folgemaßnahmen zu entwickeln, die im (Unterricht des) laufenden Schuljahr/es implementiert werden können, um die positiven Effekte zu festigen. So sind als erste Maßnahme vier ganztägige Projektstage mit einem Werkstattprogramm (vergleichbar dem des TheaterSprachCamps) an einem außerschulischen Lernort und/oder Nachmittagseinheiten an ausgewählten Ganztageschulen geplant.

Bibliografie

- Enzensberger, Hans Magnus (1987): *Ach Europa! Wahrnehmungen aus sieben Ländern*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Fischer-Lichte, Erika et al. (Hrsg.) (2005): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Kinze, Julia (2012): *Das Hamburger TheaterSprachCamp: Methoden und Ergebnisse der Evaluation*. In: [Scenario VI, 1, 2012, 85-101](#)
- Klein, Gabriele; Sting, Wolfgang (Hrsg.) (2005): *Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*. Bielefeld: Transcript
- König, M. (2009): ‚Yeah‘ – das letzte Mittel gegen Merkel. In: *Süddeutsche Zeitung* [www.sueddeutsche.de/politik/flashmobs-im-wahlkampf-yeah-das-letzte-mittel-gegen-merkel-1.42062; 10.5.2012]
- Kurzenberger, Hajo (2009): *Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper, Probengemeinschaften, theatrale Kreativität*. Bielefeld: Transcript

- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt/Main: Verlag der Autoren
- Liebau, Eckhart; Klepacki, Leo; Zirfas, Jörg (2009): *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim/München: Beltz-Juventa
- McKenzie, Jon (2001): *Perform or Else. From Discipline to Performance*. London: Routledge, Chapman & Hall
- Neumann, Ursula et al. (2011): *Hamburger TheaterSprachCamp 2011*. [http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u14/Konzept_TSC_2011_final.pdf/; 1.5.2012]
- Sting, Wolfgang (2010): Theater und Sprache. Das Hamburger TheaterSprachCamp aus theaterpädagogischer Sicht. In: Sting, W. et al. (Hrsg.): *Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft*. Berlin: Lit, 203-214
- Sting, Wolfgang (2011): „Und alle so: Yeaah“ Performance als Experimentier- und Freiheitsraum. In: Bockhorst, H. (Hrsg.) *KUNSTstück FREIHEIT*. München: Kopäd, 172-178
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz

Much ado about Business – Fachsprache im Theaterprojekt

Stefanie Giebert

Zusammenfassung

Wie kann man die Wirkungen eines Theaterprojektes auf die Teilnehmerinnen¹ messen? Wie kann man überprüfen, ob die Teilnahme an einem Theaterprojekt mit einem fachsprachlichen Bezug tatsächlich die fremd- bzw. fachsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen erhöht? Der vorliegende Artikel untersucht auf der Basis einer kleinen explorativen, daher nicht repräsentativen Studie, welche Auswirkungen die studentischen Teilnehmerinnen des so genannten *(Business) English Theatre Project* der Hochschule Reutlingen im Sommersemester 2011 an sich wahrnahmen. Die Lerneindrücke der Studentinnen wurden durch Befragungen ermittelt. Es war eine Triangulation mit Videoaufzeichnungen und Dozentenprotokollen geplant, die sich jedoch als problematisch erwies und von daher nur in Teilen in den Artikel einfließt. Zusammenfassend erleben die Teilnehmerinnen vor allem positive Veränderungen in den Bereichen Sprachlernmotivation, persönliche und soziale Kompetenzen sowie Sprachkompetenzen vor allem in den Bereichen Sprachflüssigkeit, Aussprache und Vokabular.

1 Einleitung

Wirtschaftsenglisch und ein Theaterprojekt – lässt sich das kombinieren? Das *(Business) English Theatre Project* der Hochschule Reutlingen versucht dies. Es handelt sich hier um ein im Wintersemester 2009 eingerichtetes freiwilliges Angebot für Studentinnen aller Fakultäten, die pro Semester eine Eigenproduktion mit Wirtschaftsfokus (Themen, Wortschatz) auf dem Campus aufführen und sich hierfür über ca. drei Monate hinweg ein- bis zweimal pro Woche für jeweils etwa zwei Stunden treffen. Der Fokus dieses Artikels liegt auf dem Sommersemester 2011 und den Möglichkeiten der Evaluierung der Lernergebnisse der in diesem Zeitraum durchgeführten Theaterproduktion (zum Projektkonzept vgl. Giebert 2011). Die Evaluierung ist als Aktionsforschungsprojekt einer

¹ Der Gebrauch der weiblichen Form (Studentinnen, Teilnehmerinnen) bezieht sich in diesem Text auf beide Geschlechter – wurde jedoch hier gewählt, da sich mehr Studentinnen (17) als Studenten (3) am Projekt beteiligten.

über ihre Tätigkeit reflektierenden Praktikerin zu verstehen (vgl. Altrichter et al. 2007: 15 ff. und 343 ff.). Das Theaterprojekt selbst ist in erster Linie Unterricht, die Erforschung seiner Wirkungen steht an zweiter Stelle, woraus gewisse Einschränkungen für den Forschungsprozess resultieren – einerseits die Notwendigkeit, Untersuchungsformen zu finden, die den Projektablauf nicht stören, andererseits begrenzte personelle und zeitliche Ressourcen, die die Auswahl an Forschungsinstrumenten limitieren. Trotz begrenzter Möglichkeiten ist die vorliegende Untersuchung sinnvoll, da gerade im Fremdsprachenunterricht im tertiären Bereich noch Forschungsbedarf besteht: „Während es zahlreiche Publikationen über abgeschlossene Aktionsforschungsprojekte in der Primar- und Sekundarstufe gibt, ist im universitären Bereich hingegen ein Defizit zu verzeichnen“ (Even 2003: 67). Altrichter et al. charakterisieren „Aktionsforschungsprozesse [als] längerfristig und zyklisch“ (2007: 17) – Aktion und Reflexion führen zu Erkenntnissen, die in der Praxis angewendet und dann neuerlich überprüft werden und vergleichen dies mit einer „nach 'oben' führende[n] Spirale“ (ibid.). In Anwendung dieser Metapher sollen die im Artikel beschriebenen Erkenntnisse in künftigen Projekt- und Untersuchungszyklen umgesetzt werden. Thema des Sommersemesters 2011 war eine Bearbeitung von William Shakespeares *The Merchant of Venice* unter dem Titel *Other People's Money*. Wie bei der im WS 2009 aufgeführten Macbeth-Bearbeitung *Macbiz* standen auch hier bei der Bearbeitung des Originalmaterials zwei Hauptanliegen im Vordergrund: eine Verlegung der Handlung in die heutige Zeit sowie eine Vereinfachung und Modernisierung der Sprache.² Die vier Hauptstränge der Handlung (Antonio/Shylock, Bassanio/Portia, Jessica/Lorenzo, Lancelot Gobbo) wurden in Grundzügen beibehalten, teilweise verkürzt (z.B. Auslassung des Ring-Plots) und in ein modernes Setting übersetzt (Schauplätze USA/Europa). Die meisten Charaktere (13 von 19) wurden in Grundzügen beibehalten, aber ebenfalls „modernisiert“ und die meisten Männerrollen in Frauenrollen umgeschrieben, um der zu 85% teilnehmenden Frauen gerecht zu werden. Da sich die im Original dargestellten sozio-ökonomischen Bedingungen stark von heutigen Bedingungen in westlichen Industrieländern – z.B. hinsichtlich Bankenwesen, Status jüdischer Religionsangehöriger, Geschlechterrollen – unterscheiden, wurde am Anfang des Semesters mit den Studierenden ein Brainstorming durchgeführt, wie man die Handlungsstränge (v.a. den „fleshbond“-Handlungsstrang) glaubwürdig in eine moderne Umgebung 'übersetzen' könnte. Wir entschieden uns letztendlich für eine Konstellation, in dem die Mehrheit/Minderheit-Konstellation des Originals durch die Konfrontation von profitorientierten Geschäftsleuten mit einer Ökobankerin ersetzt wurde (Details siehe Anhang 1).

Die Verantwortung für die Umarbeitung lag zu großen Teil bei der Regisseurin, die darüber entschied, welche Szenen beibehalten, weggelassen bzw. ergänzt

² Als Inspiration für eine zeitgenössische Umarbeitung des *Merchant of Venice* diente z.B. Shishir Kurups *Merchant on Venice* (Uraufführung 2003), der die Handlung ins moderne Kalifornien verlegt und den Konflikt nicht zwischen Christen und Juden, sondern zwischen Hindus und Moslems verortet.

werden sollten, z.B. Szenen, die Hintergründe erläutern (z.B. warum die Bassanio-Figur kein Geld bei einer Bank leihen kann) oder die Nebenrollen mehr Raum geben (z.B. Jessica oder Lancelot). Parallel mit den ersten Sitzungen erstellte die Regisseurin eine Rohfassung des Skripts, das während des Semesters ständig bearbeitet und ergänzt wurde. Für die Szenen, die nicht im Original vorhanden waren, erhielten die Studierenden Szenarien und die Aufgabe, hierzu Szenen zu improvisieren. Auf Basis der Improvisationen wurden diese dann von der Regisseurin im Skript ausgearbeitet. Am Ende dieser Umarbeitung steht ein Stück, das zwar Charaktere und Handlungslinien und einzelne Zitate aus dem *Merchant of Venice* entlehnt, aber doch eine eigenständige künstlerische Arbeit darstellt (Beispiel siehe Anhang 2).

Im Vergleich zu den vorigen Semestern gab es dabei in der Projektstruktur einige Neuerungen. Zum einen eine stärkere Einbindung der Studentinnen in die Skriptgestaltung, so dass sie im Projekt sowohl produktive (Szenarienimprovisation) wie auch reproduktive Phasen der Auseinandersetzung mit Texten (klassische Probenarbeit) durchliefen. Außerdem erarbeiteten die Teilnehmerinnen am Semesteranfang Kurzreferate zu historischen oder wirtschaftlichen Hintergrundthemen (z.B. Zinsverbot, Social Lending, Ethikbanken etc.), lasen gemeinsam einzelne Szenen aus dem Originalstück und sahen sich eine Stückverfilmung an (Von den Teilnehmerinnen zu verlangen, das gesamte Originalstück zu lesen, wäre sowohl vom Zeitbudget wie von den Englischkenntnissen her unrealistisch gewesen.)

Die Projektteilnehmerinnen im SS 2011 waren mehrheitlich Bachelor-Studentinnen (14 von insgesamt 20). Etwa zwei Drittel studierte an der Hochschule Reutlingen, etwa ein Drittel an der Universität Tübingen. Die Gruppe war sowohl hinsichtlich der Fächerzusammensetzung (8x Wirtschaft, 5x Chemie, 3x Sprach- und Sozialwissenschaften, 2x Biologie, 1x Textil, 1x keine Angabe) wie auch hinsichtlich der Herkunft der Studentinnen gemischt (10 Deutsche, 10 Internationale – aus China, Frankreich, Serbien und der Ukraine). Ich leitete das Projekt als Organisatorin und Regisseurin, unterstützt von einer amerikanischen Austauschstudentin mit einem Hintergrund in dramastudies, die als Co-Regie fungierte und mit den Studentinnen Einzelproben für Aussprache- und Charakterarbeit durchführte.

2 Untersuchungsphasen und Erhebungsinstrumente / Vorüberlegungen

Für die Untersuchung wurden verschiedene Instrumente gewählt, die Gründe für die Wahl des jeweiligen Instruments soll hier kurz erläutert werden.

Zu Semesterbeginn:

- Interviews (mündlich, offene Fragen, um Studierende zum freien Formulieren anzuregen, explorativ)

- schriftliche Selbsteinschätzung (Ankreuzbogen mit Skalen, quantifizierbar)

Während des Projekts:

- Beobachtungsprotokolle der Projektleiterin (subjektive Sicht)
- Videoaufzeichnungen (objektivere Sicht)

Nach Abschluss des Projekts:

- Interviews (mündlich, offene Fragen, explorativ, Sammeln von Antwortkategorien für Onlinefragebogen)
- Online-Fragebogen (anonym, Ergänzung zu mündlichen Interviews, um a) mehr Teilnehmer zu erreichen, auch solche, die bereits in den Ferien waren b) Effekte sozialer Erwünschtheit aus mündlichen Interviews auszugleichen, c) sprachliche Selbsteinschätzung mit Skalen)

2.1 Persönliche Interviews

Um möglichst ergebnisoffen ein Bild von Teilnahmemotivationen und Erwartungen zu erhalten, führte ich am Semesteranfang Einzelinterviews mit offenen Fragen mit 11 der 20 Studentinnen durch (siehe Anhang 3). Ich konzentrierte mich hier auf Reutlinger Studentinnen, die noch nicht vorher am Projekt teilgenommen hatten, da 'Erst-Erwartungen' abgefragt werden sollten. Nach Abschluss des Projekts führte ich wiederum Einzelinterviews (n=8) mit offenen Fragen zu den subjektiven Lerneindrücken der Teilnehmerinnen (siehe Anhang 7). Diese zwei punktuellen Untersuchungen sollten dazu dienen, zu prüfen, ob sich die Erwartungen der Teilnehmerinnen an das Projekt erfüllt hatten oder ob es Abweichungen zwischen Erwartungen und Lernerfahrungen gab. Zudem sollten die Abschlussinterviews dazu dienen, Antwortkategorien für die Onlinebefragung zu generieren.

2.2 Onlinebefragung

Um eventuelle Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit³ auszugleichen, die in einem persönlichen Interview mit der Projektleiterin auftreten könnten, wurden alle Studentinnen nach Abschluss der Interviews am Semesterende gebeten, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Die Abgabe der Antworten erfolgte anonym, was größere Offenheit, vor allem bei der Frage nach Kritik am Projekt und Einschätzung der Lernerfahrungen, ermöglichen sollte.

³ Soziale Erwünschtheit wird definiert als „sozial erwünschtes Antwortverhalten, Ja-Sager-Effekt, Bezeichnungen für eine Tendenz von Befragten und Testpersonen (Probanden), unter dem Einfluss soziokultureller Lebensverhältnisse, der jeweiligen Befragungssituation und vermeintlichen Erwartungen des Interviewers bzw. Forschers bewusst oder unterbewusst unaufrechtlich zu reagieren.“ (Hillmann 1994: 800)

Ein großes Problem für die Datenerhebung am Semesterende war die Erreichbarkeit der Studentinnen. Die Aufführungen liegen, um die längstmögliche Probenzeit zu erreichen, im letzten Drittel des Semesters, kurz vor der Lern- und Prüfungsphase zu Semesterende. Hieraus ergibt sich, dass viele Studentinnen nach der Aufführung direkt in die Lernphase und anschließend in die vorlesungsfreie Zeit gehen, Praktika absolvieren oder, im Fall von Austauschstudentinnen, an ihre Heimathochschulen zurückkehren. Die Online-Befragungen im WS 2010 und SS 2011 wurden daher gestartet, um möglichst auch die Studentinnen zu erreichen, die schon nicht mehr auf dem Campus waren. Selbst mit diesen über mehrere Wochen aktiven Befragungen konnte aber jeweils nur etwa die Hälfte der Teilnehmerinnen erreicht werden.

Ein weiteres Ziel der Onlinebefragung war, leichter quantifizierbare Ergebnisse zu erhalten, daher bestand der Fragebogen vor allem aus geschlossenen Fragen, z. T. mit Likert-Skalen als Antwortvorgaben.

2.3 Videographie und Protokolle

Da Interviews und Onlinebefragung die Sicht der Studentinnen wiedergeben, sollten Protokolle der Projektleiterin eine weitere (subjektive) Perspektive abbilden, Videoaufzeichnungen der Sitzungen sollten eine Gegenüberstellung der zwei subjektiven Perspektiven (Studentinnen/Dozentin) mit einer dritten, objektive(re)n Perspektive im Sinne einer Triangulation (Altrichter et al. 2007: 179, Ricart Brede 2011, 88) ermöglichen.

3 Erster Untersuchungsschritt: Semesteranfang

3.1 Einzelinterviews

Die Einzelinterviews führte ich in der zweiten und dritten Projektwoche vorwiegend auf Englisch durch. Neben einigen statistischen Angaben fragte ich die Studentinnen nach ihren Erwartungen an das Projekt sowie ihren bisherigen Erfahrungen mit Englischunterricht. Die Mitschriften der Interviews wurden quantitativ inhaltsanalytisch (Frequenzanalyse, cf. Schnell et al. 1999: 375) ausgewertet.

Die Befragten gaben an, zwischen sechs und elf Jahren Englischunterricht in Schule, Hochschule und Berufsausbildung gehabt zu haben. Als Defizit im bisherigen Englischunterricht führten sie an, dass sie zu wenig gesprochen hätten (5x) bzw. der Lehrer den Unterrichtsdiskurs dominiert habe (2x). Auch als eher negativ genannt wurde der Fokus auf Schreiben und Grammatik und zu heterogene Lerngruppen (je 2x). Einige Studentinnen waren mit dem bisherigen Englischunterricht zufrieden, gaben aber an, viel vergessen zu haben oder bemerkten, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache zu Interferenzeffekten geführt habe. Bei der Frage nach den Erwartungen wurde das Aufrechterhalten bzw. Auffrischen von Englischkenntnissen am häufigsten genannt (4x), darüber hinaus: Leute kennenlernen (3x), Theaterspielen lernen

(3x), Spaß (2x), mehr Sicherheit für Präsentationen (2x), Neues ausprobieren (1x).

3.2 Schriftliche Selbsteinschätzung

Am Ende des Interviews erhielten die Studentinnen von mir einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer Englischkenntnisse (siehe Anhang 4), sechs von elf gaben den Bogen später ausgefüllt ab. Der Bogen fragte die fünf Bereiche Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Grammatik jeweils mit einer 4er Skala („basic – intermediate – advanced – near native“) sowie die Stärke des Interesses an Business Englisch (5er-Skala) ab und stellte darüber hinaus die Frage, welche der genannten Kompetenzen die Studentinnen insbesondere verbessern wollten.

Die Mehrheit der Befragten ordnete sich in den meisten Bereichen als „intermediate“ oder „advanced“ ein, im Bereich Sprechen gaben allerdings drei an, dass ihre Fähigkeiten nur „basic“ seien. Auf die Frage nach dem Interesse an Business Englisch gaben drei starkes Interesse an, jeweils eine Befragte hatte geringeres, mittleres oder sehr starkes Interesse. Bei den Fähigkeiten, die die Studentinnen im Projekt verstärkt üben wollten, lag der Fokus eindeutig auf Sprechen (Aussprache und Flüssigkeit – 5 bzw. 6 Nennungen) sowie Vokabular (4 Nennungen). Dies korrespondiert mit Nennung von Defiziten im Englischunterricht und den wahrgenommenen eigenen Kompetenzlücken. Es muss allerdings gesagt werden, dass die scheinbare Homogenität bei den Sprachkenntnissen nicht auf die Gesamtgruppe verallgemeinert werden kann, insgesamt zeigte sich eine größere Bandbreite an Sprachkompetenz, sowohl nach unten wie auch nach oben hin.

Im Anschluss an die Interviews durchliefen die Studentinnen ein kurzes Vorspielen: eine Szene laut vorlesen, eine kurze Improvisation sowie eine Pantomimeübung ausführen, Ziel hiervon war, festzustellen, welche Teilnehmerin sich für welche Rolle eignen würde. Interview und Vorspielen wurden nicht aufgezeichnet, Videoaufnahmen hier wären aber eine Möglichkeit gewesen, den Sprachstand am Semesteranfang zu erheben (siehe Abschnitt 6, Diskussion).

4 Zweiter Untersuchungsschritt: Projektbegleitende Protokolle und Videoaufnahmen

Vom ersten Treffen am 13.03.2011 bis zu einer Probe am 18.5.2011 führte ich regelmäßig Projekttagebuch. In den verbleibenden zwei Wochen bis zu den Aufführungen war es mir aus Zeitgründen nicht mehr möglich, dieses weiter zu führen. Da es besonders am Semesteranfang Probleme mit dem Filmen der Treffen gab, war es mir wichtig, die Interaktionen in den ersten Sitzungen so detailliert wie möglich zu protokollieren. Ich stellte jedoch fest, dass die Leitung einer Sitzung und gleichzeitiges detailliertes Beobachten der Teilnehmerinnen schwer vereinbar sind. Hilfreich fand ich jedoch, dass die

Protokolle mir eine Evaluation der Probenabläufe ermöglichen, auf die ich für künftige Projektzyklen zurückgreifen kann.

Von Videoaufzeichnungen hatte ich mir vielfältige Erkenntnisse über Interaktionen und mögliche Lernprozesse der Teilnehmerinnen erhofft, die Aufzeichnung der Treffen erwies sich jedoch als etwas problematisch. So stellte ich am Semesteranfang fest, dass viele Teilnehmerinnen große Unsicherheit bezüglich des Englischen und/oder des Schauspielens zeigten – die Aufzeichnung der Treffen (mit Improvisationen, Spielen, Diskussionen) gleich zu Anfang hätte diese Teilnehmerinnen wahrscheinlich sehr gehemmt - ein „Beobachtungseffekt“ (Albert/Koster 2002, 18, ähnlich auch Ricart Brede 2011: 95), den ich nicht riskieren wollte. Mir lag auch daran, Teilnehmerinnenschwund in diesem freiwilligen Projekt zu vermeiden und ich befürchtete, dass ein zu früher Kameraeinsatz gerade diejenigen abschrecken würde, die sich noch nicht sicher waren, ob ihnen das Projekt überhaupt zusagen würde. Aufgrund dieser Bedenken kam die Kamera erst relativ spät (ab der 4. Woche) und nur selektiv zum Einsatz, nämlich zur Aufzeichnung von vorbereiteten Spielszenen (mit Skript). Den Einsatz von Videoaufnahmen als Feedbackmethode hatte ich schon in der Vergangenheit ausprobiert und als hilfreich empfunden, da die Möglichkeit, sich selbst während einer Spielszene sehen und hören zu können, den Teilnehmerinnen Potenzial zur Selbstevaluation und entsprechender Veränderung bietet, das 'Peinlichkeitspotenzial' hier aber als niedriger empfunden wird als z.B. bei Improvisationen. Es liegt also Videomaterial vor, auch wenn es nicht so umfangreich ist wie ursprünglich geplant. Die über den Probenzeitraum wiederholt gefilmten Spielszenen habe ich begonnen, auf Veränderungen, vor allem im Bereich Aussprache, zu analysieren. Erste Sichtungen (Vergleich anfängliche Proben / Aufführung) deuten jedoch darauf hin, dass hier für zukünftige Projektzyklen noch Verbesserungspotenzial besteht. Teilweise haben die Studentinnen die richtige Aussprache von einzelnen anfänglich falsch ausgesprochenen Wörtern gelernt, andere bemühen sich, generelle persönliche Aussprachefehler (z.B. häufige Verwechslung /s/ und /z/) zu vermeiden. In anderen Fällen aber ist eine fehlerhafte Aussprache von Wörtern (obwohl diese Fehler während der Proben angesprochen wurden) auch in der Aufführung noch zu hören. Eine erste Vermutung zur Erklärung dieser Unterschiede wäre die Intensität, mit der die Fehler thematisiert wurden – bei einigen Wörtern bzw. Lauten wiesen wir die Teilnehmerinnen wiederholt auf den Fehler hin oder sprachen ihnen das betreffende Wort vor, tendenziell sprachen sie diese Wörter in der Aufführung korrekt aus. Andere Wörter, die wir eher beiläufig korrigiert hatten, änderten sich nicht. Von daher wäre es in puncto Aussprache für diese Gruppe von Lernern vermutlich am effektivsten gewesen, Fehler wiederholt bewusst zu machen und schwierige Wörter aus dem Text zu isolieren und zu üben, da ein unbewusster Erwerb von korrekter Aussprache bei diesen Studierenden wohl eher nicht stattgefunden hat.

5 Dritter Untersuchungsschritt: Projektende

Diese Untersuchungsphase umfasste Interviews, die ich ca. eine Woche nach Abschluss des Projekts zu führen begann sowie eine Online-Befragung, die vier Wochen nach Projektabschluss freigeschaltet wurde.

5.1 Abschlussinterviews

Für die Abschlussinterviews hoffte ich, möglichst viele von denjenigen befragen zu können, die an der Anfangsbefragung teilgenommen hatten. Acht Studentinnen nahmen teil, sieben davon hatte ich bereits zu Semesterbeginn befragt, so dass hier ein Vergleich von Erwartungen im Vergleich mit wahrgenommenen Lernerfahrungen möglich wurde. Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Teilnehmerinnen aufgezeichnet (Audio). Die Befragung, die auf Deutsch in Form eines Interviews stattfand, wurde durch Leitfragen zu persönlichen Lernerfahrungen und Evaluation des Projekts strukturiert und gegebenenfalls durch Nachfragen ergänzt (siehe Anhang 5).

Ich transkribierte die Mitschnitte und wertete sie mittels (qualitativer) Inhaltsanalyse (mit teilweiser Quantifizierung) aus: dazu fasste ich die Aussagen der Teilnehmerinnen zusammen, und führte eine Generalisierung und Reduktion der Transkripte durch (Mayring, 2008: 58-63), die Kategorienbildung erfolgte induktiv (Mayring 2008: 74-75), Beispiel siehe Anhang 6. Die Lernerfahrungen der Teilnehmerinnen fallen danach in drei Hauptbereiche: soziale, interkulturelle und sprachliche Aspekte.

Soziale Aspekte: Von sieben der acht Befragten als positive Erfahrung genannt wurde die Möglichkeit, im Projekt neue Kontakte mit Studentinnen aus verschiedenen Ländern und Studienfächern zu knüpfen. Eine weitere mehrfach (3x) genannte positive Erfahrung: Anerkennung, einerseits der schauspielerischen Leistungen durch das Publikum, andererseits für von den Studierenden in die Probenarbeit eingebrachte Ideen durch die Projektleiter. Auch das relativ egalitäre Verhältnis zwischen Teilnehmerinnen und Leiterinnen wurde mehrfach (3x) als positiv bewertet. Die Erfahrung von Teamarbeit wurde von 2 Teilnehmerinnen als besonders positiv wahrgenommen, drei erwähnten die Gelegenheit zum Sprachlernen in einem sozialen Kontext mit Handlungsbezug („nicht nur zu Hause im Zimmer“ / „Sprache anwenden“), als angenehm und motivierend.

Interkulturelle Aspekte: Alle acht Befragten nannten die Interaktion mit Studierenden aus anderen Ländern als einen der wichtigsten Erfahrungsgewinne, die sie im Projekt erlebt hätten. Ich fragte die Teilnehmerinnen danach, wie sie die Einbindung interkultureller Themen in das Stück bewerteten und ob sie sich intensivere Diskussionen dazu gewünscht hätten. Das Stück enthielt Szenen, in denen Charaktere sich voller Vorurteile begegnen, was zu diversen Missverständnissen führt – diese Szenen hatten die Studentinnen teilweise in Improvisationen zu Semesterbeginn entwickelt. Die meisten waren mit der Art der Thematisierung der Inhalte einverstanden und fanden diese unterhaltsam.

Einige Teilnehmerinnen hätten sich eine intensivere Diskussion über interkulturelle Unterschiede und die Diskrepanz zwischen den Klischees, mit denen im Stück gespielt wurde und dem im Alltag tatsächlich zu erwartenden Verhalten von Angehörigen der dargestellten Kulturen gewünscht, die aus Zeitgründen relativ kurz geblieben war.⁴

Sprachliche Aspekte: Am Anfang des Semesters hatten mehrere Teilnehmerinnen eine Auffrischung ihrer Sprachkenntnisse als Motivation für ihre Teilnahme am Projekt genannt. In den abschließenden Interviews erwähnten sieben von acht Befragten jeweils mindestens einen sprachlichen Kompetenzbereich, in dem sie eine positive Wirkung des Projekts an sich wahrnahmen.

Die Hälfte der acht Befragten war der Meinung, dass sie im Projekt ihre Aussprache verbessern konnten, dabei nannten sie zum einen die Einzeltreffen mit der amerikanischen Co-Regisseurin als besonders wirksam, zum anderen wurde die wiederholte Aussprachekorrektur durch beide Projektleiterinnen während der Proben als effektiv empfunden. Eine andere Studentin berichtete, dass sie während der Proben von der Aussprache anderer, fortgeschrittener Projektteilnehmerinnen gelernt habe – ein Hinweis darauf, dass die heterogene Struktur der Gruppe im Idealfall peer-learning ermöglicht.

Eine Erweiterung ihres Wortschatzes wurde von sieben Befragten ebenfalls als positive Wirkung angegeben. Die Studentinnen bevorzugten hier ganz unterschiedliche Arten des Lernens: das Auswendiglernen ihres Rollentextes, das Verfassen des Kurzreferats, das Zuhören (sowohl bei informellen Unterhaltungen wie auch bei den Spielszenen).

Die Hälfte der acht Befragten erwähnte eine größere Sicherheit und Flüssigkeit im Englischen als positives Resultat, Hemmungen, sich spontan mündlich in der Fremdsprache zu äußern, seien zurückgegangen.

Der Bereich Grammatik wurde von den Befragten zweimal erwähnt, einmal mit der Aussage, dass sich die Grammatik der Teilnehmerin im Gegensatz zu Aussprache und Sprachflüssigkeit eher nicht gebessert habe, einmal mit der Aussage, dass ein Lerneffekt durch die Beschäftigung mit dem Rollentext eingetreten sei. Eine Verbesserung des Hörverständnisses wurde einmal genannt.

Insgesamt lässt sich bezüglich der Lerneffekte im sprachlichen Bereich sagen, dass sich die Erwartungen der Studentinnen meist erfüllt haben – der Fokus der Teilnehmerinnen lag auf Verbesserungen in den Bereichen Aussprache, Flüssigkeit und Wortschatz. Diese wurden am Ende auch oft als positiv verändert wahrgenommen.

⁴ Ein Beispiel: In einer Szene besuchen chinesische Geschäftsleute eine französische Firma – die Charaktere glauben, dass man sich in Frankreich zur Begrüßung grundsätzlich küsst und irritieren damit ihre französischen Gastgeber, die darauf nicht vorbereitet sind. In der Diskussion der Szene wurden die anwesenden französischen Studierenden danach gefragt, in welchen Kontexten die *bisous* ihrer Erfahrung nach tatsächlich angemessen sind.

5.2 Onlinebefragung

Die Onlinebefragung bildete den zweiten Teil der abschließenden Untersuchungsphase. Der Fragebogen war auf Deutsch abgefasst und enthielt 14 Fragen (11 geschlossene, 3 offene) zur Einschätzung der eigenen Lernerfahrungen und Bewertung des Projekts (siehe Anhang 7). Die geschlossenen Fragen überwogen, um eine Quantifizierung und leichtere Vergleichbarkeit zu erreichen (cf. Albert et al. 2002: 35). Die Antwortoptionen für die geschlossenen Fragen wurden zum Teil auf Basis der Befragungsergebnisse der Vorsemester entwickelt, zum Teil aus den Aussagen der Studentinnen in den Abschlussinterviews abgeleitet.⁵ Die Projektteilnehmerinnen wurden über eine Rundmail gebeten, den Fragebogen auszufüllen, bis Mitte Oktober 2011 waren 11 Antworten eingegangen. Die Auswertung erfolgte mit deskriptiven Methoden (Häufigkeiten), da für andere statistische Verfahren eine zu geringe Zahl von Datensätzen vorlag.

Bei der ersten Frage, „Was nimmst du aus dem Projekt mit?“ nannten (es waren Mehrfachnennungen möglich) alle Befragten „Spaß und eine gute Zeit“, gefolgt von neuen (internationalen) Kontakten (9), verbesserten Englischkenntnissen (8) und Wissen darüber, wie eine Theaterproduktion funktioniert (8). Von den 10 Antwortmöglichkeiten erhielt „Wissen über wirtschaftliche Themen“ mit 4 Erwähnungen die geringste Zahl von Nennungen. Dies spiegelt in etwa die Aussagen der Studentinnen aus den Abschlussinterviews wider.

Der größere Teil der Online-Befragung beschäftigte sich mit Detailfragen zum wahrgenommenen Ausmaß der sprachlichen Lerneffekte und den als am stärksten wahrgenommenen Lerneinflüssen. Knapp die Hälfte der Befragten stellte einen mittleren Effekt für Sprachflüssigkeit und Aussprache fest, etwas weniger Studentinnen gaben an, hier eine leichte Verbesserung festgestellt zu haben, je einmal wurde bei diesen Bereichen von Studentinnen keine bzw. eine starke Verbesserung festgestellt. Als stärksten Einfluss für die verbesserte Sprachflüssigkeit nahmen die Studentinnen erwartungsgemäß einerseits das Sprechen des Rollentextes, andererseits das freie Sprechen während Übungen/Spielen wahr (je 4). Als stärksten Einfluss auf ihre Aussprache nahmen die Befragten einerseits die Einzelsitzungen mit der Muttersprachlerin (5) und andererseits die Korrekturen während Proben (4) wahr.

Beim allgemeinen Wortschatz schätzte die große Mehrheit der Befragten (9) die Verbesserungen als „leicht“ ein, die stärksten Einflüsse hier seien das Lernen des Rollentextes (7) und die Spiele/Übungen in den Proben (5) gewesen, je dreimal nannten sie das Hören von neuen Wörtern im Text der Mitspieler beim Proben der eigenen Szenen und beim Anschauen des ganzen Stückes.

Interessanterweise gaben beim Wirtschaftswortschatz sechs Teilnehmerinnen eine leichtere und 4 eine mittlere Verbesserung an. Das könnte daran liegen, dass der eigene Wirtschaftswortschatz von den Studentinnen am Beginn

⁵ Bei den geschlossenen Fragen gab es immer auch eine Kategorie „Sonstiges“ mit Freitextfeld – welches aber von keinem Befragten genutzt wurde. Die Fragen waren überwiegend Pflichtfragen, es konnte aber immer als „Ausweichkategorie“ auch die Option „weiß nicht“ gewählt werden (Albert et al 2002: 33).

möglicherweise als geringer als der allgemeine Wortschatz angenommen wurde oder aber an der Motivation, im Projekt speziell Wirtschaftsendglish lernen zu wollen. Bemerkenswert scheint mir auch, dass bei der Einschätzung der Einflüsse fünf Optionen von der gleichen Zahl der Teilnehmerinnen als gleich starke Einflüsse (je 3) genannt wurden: Rollentext lernen, Hören des ganzen Stückes, Text der eigenen Szenen hören, Spiele und Übungen, sowie die schriftliche Themenrecherche. Es scheint daher, dass für eine nachhaltige Vermittlung der Fachvokabeln eine schriftliche Komponente als Ergänzung zu den sonst eher mündlich orientierten Übungsformen sinnvoll ist.

Beim Bereich Grammatik gaben sechs Befragte an, keine Veränderung festgestellt zu haben, drei beobachteten eine leichte und zwei Teilnehmerinnen eine mittelstarke Verbesserung. Da mir die Interviews kaum Hinweise auf Grammatiklernstrategien geliefert hatten, wurden die Einflüsse hierauf nicht abgefragt – eventuell wäre hierzu eine offene Frage sinnvoll gewesen.

Insgesamt bestätigten die Ergebnisse die in den Anfangsinterviews und in den Abschlussinterviews angedeuteten Punkte. Neu waren vor allem der Unterschied in der Veränderung bei allgemeinem und Wirtschaftswortschatz sowie die teilweise festgestellten leichten bis mittleren Verbesserungen bei der Grammatik. In den Interviews ebenfalls fast gar nicht genannt worden war ein Zuwachs an Faktenwissen/Handlungswissen in den Bereichen Theaterproduktion, Interkulturelles und Wirtschaftsthemen, in der offenen Frage zu Lernerfahrungen in der Onlinebefragung vom WS 2010 war Wissenszuwachs (vor allem das Wissen über die Produktionsaspekte eines Theaterprojektes) jedoch mehrfach genannt worden, so dass ich entsprechende Antwortoptionen anbot, die von den Teilnehmerinnen auch ausgewählt wurden.

6 Diskussion Ergebnisse und Untersuchungsmethoden / Ausblick

Die Projektauswertung erwies sich mittels Befragungen als ergiebig, die Sammlung von Videomaterial und Beobachtungsprotokollen waren dagegen nur begrenzt erfolgreich und dieses Verfahren ist ausbaufähig. Über beide Befragungstypen (persönlich/online) hinweg nahmen die befragten Studentinnen an sich vor allem in den folgenden Bereichen Veränderungen wahr:

- Höhere Motivation zum Sprachenlernen
- Sprachliche Verbesserungen, vor allem bei: Vokabular (allgemein / Fachvokabular), Sprachflüssigkeit, Aussprache
- Zuwachs an sozialen und persönlichen Kompetenzen

Die Beteiligung der Studentinnen an den Befragungen zu Semesterende lag bei etwa 50 %, so dass man die Aussagen nicht auf die gesamte Gruppe verallgemeinern kann. Darüber hinaus sind die vorliegenden Ergebnisse

subjektive Selbsteinschätzungen, eine Triangulation der Befragungen mit objektiveren Methoden konnte ich aus den bereits genannten Gründen jedoch nur eingeschränkt durchführen.

Für kommende Forschungszyklen wäre daher ein umfassenderer Einsatz objektiverer Messmethoden wünschenswert. Basierend auf den Erfahrungen der vorliegenden Untersuchung zeichnet sich folgendes Vorgehen als erfolgversprechend ab: Erstens eine Sprachstandserhebung am Semesteranfang und Semesterende mit Untersuchung des Kenntnisstandes im Bereich Wirtschaftsendglish. Hier stellen sich jedoch verschiedene Fragen: Vor allem, wie kann das Konzept „Kompetenzgewinn in *Wirtschaftsendglish*“ operationalisiert werden? Zweitens wäre ein neuer Versuch zur Gewinnung von Daten mit objektiveren Beschreibungsmethoden sinnvoll. Dieses auch, um nicht nur punktuelle Messungen vorzunehmen, sondern auch um eventuell ablaufende Prozesse abbilden zu können. Die Probleme mit dem Einsatz der Kamera habe ich geschildert, vermutlich ist hier aber die einzige Möglichkeit, die Teilnehmerinnen gleich am Anfang um ihr Einverständnis zum Kameraeinsatz zu bitten und die dahinterstehenden Absichten zu erklären. Sollte es allerdings Teilnehmerinnen geben, die einen Kameraeinsatz während der Gruppentreffen ablehnen, scheidet diese Methode aus. Stattdessen wäre die Einbindung von externen Beobachtern zu überlegen, sofern personelle Ressourcen dafür zur Verfügung stehen.

Insgesamt besteht immer, gleich bei welcher Untersuchungsmethode das Problem der externen Einflüsse, d. h. ein Einfluss von regulären gleichzeitig besuchten Englischkursen oder anderen Lernaktivitäten (Sprachtandem, etc.) lässt sich grundsätzlich nicht ausschließen. Ebenfalls existiert immer auch das Problem der Erreichbarkeit der Teilnehmerinnen, vor allem am Semesterende, dies sind Einflussfaktoren bzw. Hindernisse, die sich relativ schwierig ausräumen lassen.

Bei allen bisherigen Befragungen zeigte sich außerdem ein Faktor, der möglicherweise die Lernzuwächse beeinflusst: Die Teilnahmemotivation und Lernmotivation der Mitspielerinnen sind heterogen. Zwar nannten einige Teilnehmerinnen in den Anfangsinterviews ein starkes Interesse an Wirtschaftsendglish, bei anderen Teilnehmerinnen dürfte aber das Interesse an allgemeinem Englisch, an Sozialkontakten oder am Theaterspielen allgemein größer gewesen sein als an spezifisch fachsprachlichen Inhalten. Um speziell die Wirkung der Methode zur Vermittlung von Fachsprache zu überprüfen wäre es daher aufschlussreich, eine ähnliche Untersuchung mit einer homogeneren Teilnehmerinnengruppe durchzuführen.

7 Schlussbemerkungen

Im vorliegenden Artikel spielte die Teilnehmerreflexion über Lernerfahrungen die größte Rolle, der Einsatz von anderen, objektiveren, Kontrollmethoden wird jedoch angestrebt. Dass die „Erfolgskriterien“ des Projekts aber wesentlich mehr umfassen als eine messbare Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten seiner

Teilnehmerinnen, sollte man nicht vergessen. Wenn es solch eine Verbesserung herbeiführen kann – ist das ideal. Wenn die Lerngewinne vorwiegend im Bereich der persönlich/sozialen Kompetenzen liegen, dann ist jedoch auch dies im Hinblick auf die breit angelegten Projektziele immer noch ein gutes Ergebnis.

Bibliografie

- Albert, Ruth; Koster, Cor. J. (2002): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium
- Giebert, Stefanie (2011): Shakespeare and Shareholders – A Business English Theatre Project. In: [Scenario V, 1, 40-53](#)
- Hillmann, Karl-Heinz (1994): *Wörterbuch der Soziologie*. 4. Auflage. Stuttgart: Kröner
- Mayring, Philipp (2008): *Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim: Beltz
- Ricart Brede, Julia (2011): *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg: Fillibach
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6. Auflage. München: Oldenbourg

A

A.1 Anfangsinterviews (11 Teilnehmer)

1. Wie viele Jahre Englischunterricht (Schule/Hochschule) hast du bisher gehabt? [Antworten: Zwischen 6 und 11 Jahren]
2. Besuchst du zur Zeit Englischkurse (Sprachpraxis) an der Hochschule/Uni? [Antworten Ja: 8 von 11 Befragten]
3. Gab es irgendetwas, das dir im bisherigen Englischunterricht (Schule/Hochschule) nicht gefallen oder gefehlt hat? (offene Frage)

Sprechen wurde zu wenig geübt	5
Lehrer zu dominant ("redet viel")	2
Viel Grammatik	2
Viel Schreiben	2
Schule war gut, habe aber mit der Zeit viel vergessen	2
Heterogene Lerngruppen	2
Zu große Klassen	1
Keine Kommunikation mit Muttersprachlern	1
Wenig, was Spaß machte, keine Projekte	1

1. Was sind deine Erwartungen an das Projekt? (offene Frage)

Englischkenntnisse aufrecht erhalten/verbessern	4
Leute kennenlernen	3
Theaterspielen	3
Spaß	2
Sicherheit für Präsentationen	2
Etwas Neues ausprobieren	1
"Mal sehen"	4

A.2 Selbsteinschätzungsbogen (6 Teilnehmer)

Englischkenntnisse aufrecht erhalten/verbessern	4
Leute kennenlernen	3
Theaterspielen	3
Spaß	2
Sicherheit für Präsentationen	2
Etwas Neues ausprobieren	1
„Mal sehen“	4

Tabelle 1: Adaption der fünf Handlungsstränge auf der Vorlage Merchant of Venice

Other People's Money (adaptierte Fassung)	The Merchant of Venice (Original)
<p>Ms. Shylock: alternative Kapitalgeberin (Ethikbank/Ökobank), die Geld für Entwicklungshilfeprojekte verleiht</p>	<p>Shylock: jüdischer Geldleiher</p>
<p>Ann Tonnier: profitorientierte Börsenspekulantin und Risikokapitalistin, die ihr Kapital komplett investiert und mehrere Kredite aufgenommen hat, weshalb sie keine weiteren konventionellen Kredite mehr aufnehmen will, um ihre Bonitätsbeurteilung nicht zu gefährden</p>	<p>Antonio: christlicher Kaufmann, dessen Kapital komplett in Ware auf verschiedenen Schiffen investiert ist</p>
<p>Baz: christlicher Kaufmann, dessen Kapital komplett in Ware auf verschiedenen Schiffen investiert ist</p>	<p>Bassanio: junger Mann in Geldnöten, der um Portia werben möchte</p>
<p>Portia: Konzernerin, die einen neuen Geschäftsführer sucht und deren verstorbener Vater ein exzentrisches Assessment Center entworfen hat, um den Geschäftsführer auszuwählen. Solange Portia die Bedingungen des Testaments nicht erfüllt, erhält sie ihr Erbe nicht.</p>	<p>Portia: wohlhabende junge Frau, die zur Heirat an das Testament ihres Vaters gebunden ist. Heiratskandidaten müssen den 'Kästchentest' durchlaufen. Portia kennt und schätzt Bassanio von einer früheren Begegnung.</p>
<p>Jessica: Shylocks Tochter, die gegen die Öko-Korrektheit ihrer Mutter rebelliert und in den 'normalen' Lawrence verliebt ist (der ihrer Mutter Ms. Shylock nicht 'politically correct' genug ist). Jessica läuft mit Lawrence von zu Hause weg und bestiehlt dabei ihre Mutter</p>	<p>Jessica: Shylocks Tochter, die unter der Strenge ihres Vaters leidet und in den Christen Lorenzo verliebt ist und mit ihm von zu Hause wegläuft und dabei ihren Vater bestiehlt</p>
<p>Lawrence: Freund von Bassanio, der in Jessica verliebt ist</p>	<p>Lorenzo: Freund von Bassanio, der in Jessica verliebt ist</p>
<p>Lancy: Shylocks zerstreute Sekretärin, die mit ihrer Bezahlung und Behandlung unzufrieden ist und später Sekretärin von Baz wird</p>	<p>Lancelot Gobbo: Shylocks clownesker Diener, der von ihm nicht gut bezahlt und behandelt wird und in den Dienst von Bassanio wechselt</p>

Tabelle 2: Adaptierte Fassung und Originalfassung an einem exemplarischen Szenenausschnitt

Other People's Money (adaptierte Fassung)	The Merchant of Venice (Original)
Scene 5: THE BOND Ms. Shylock and Baz in Ms. Shylock's office	Act I, SCENE III. Venice. A public place. <i>Enter BASSANIO and SHYLOCK</i>
...	...
BASSANIO. Ms Shylock?	BASSANIO. Shylock, do you hear?
	<p>SHYLOCK. I am debating of my present store, And, by the near guess of my memory, I cannot instantly raise up the gross Of full three thousand ducats. What of that? Tubal, a wealthy Hebrew of my tribe, Will furnish me. But soft! how many months Do you desire?</p> <p>To ANTONIO Rest you fair, good signior; Your worship was the last man in our mouths.</p>
<p>A. NN. Ms Shylock. Nice to meet you. Even though I usually wouldn't do business with people as... exotic as you... my friend here has urgent business that needs financing, so, I'll break a custom...</p>	<p>ANTONIO. Shylock, although I neither lend nor borrow By taking nor by giving of excess, Yet, to supply the ripe wants of my friend, I'll break a custom.</p>
<p>SHYLOCK. Because the banks have become careful of bad credits and will not give him a loan and you don't want to risk getting a bad rating from your bank?</p>	
<p>ANN. I assume Baz has informed you how much he needs and for how long?</p>	<p>Is he yet possess'd How much ye would?</p>
<p>SHYLOCK. He has.</p>	<p>SHYLOCK. Ay, ay, three thousand ducats. ANTONIO. And for three months.</p>
	<p>SHYLOCK. I had forgot; three months; you told me so. Well then, your bond; and let me see; but hear you; Methought you said you neither lend nor borrow Upon advantage.</p>
	<p>ANTONIO. I do never use it.</p>
	<p>SHYLOCK. When Jacob grazed his uncle Laban's sheep– This Jacob from our holy Abram was, As his wise mother wrought in his behalf, The third possessor; ay, he was the third–</p>
...	...

<i>How would you rate your own competence in English?</i>				
	Basic	Intermediate	Advanced	Native
Reading	-	3	2	1
Writing	-	4	2	-
Speaking	3	2	1	-
Listening	-	5	1	-
Grammar	1	1	4	-

<i>Are there skills that you would like to practise especially?</i>	
Reading	-
Writing	2
Speaking/Pronunciation	5
Speaking/Fluency	6
Vocabulary	4
Grammar	1
Listening	2
Other:	-

<i>Are you interested in practising Business English (vocabulary, typical phrases, situations)?</i>	
not at all	-
a little	1
moderately	1
strongly	3
very strongly	1

A.3 Fragen Abschlussinterview

- Was glaubst du hast du im Projekt lernen können? Was nimmst du mit?
- Was ist deine eindrücklichste Erfahrung? Besonderes Erlebnis?
- Glaubst du, dass du dein Englisch verbessern konntest? Falls ja, was konntest du verbessern?
- Gibt es etwas, was dir besonders gut gefallen hat?
- Wie fandest du es, ein Kurzreferat vorbereiten zu müssen?
- Wie fandest du es, dass wir im Stück mit Klischees über verschiedene Kulturen gespielt haben?
- Warst du mit der Semesterstruktur / Gewichtung der Aktivitäten zufrieden?
- Gibt es etwas, das dir nicht so gut gefallen hat? Gibt es etwas, was wir anders machen könnten?

B

B.1 Auszug aus einem Abschlussinterview – Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

S1 = Studentin 1 - I: Interviewerin

Transkript	Paraphrase/Reduktion 1	Reduktion 2
I: Was glaubst du hast du im Projekt lernen können? Was nimmst du mit?		
S1:Als erstes, erst einmal das aus mich Herauskommen. Und auch das Englische so, also jetzt einfach, noch so anzuwenden und nicht so viel darüber erst einmal nachzudenken, wenn man etwas sagen möchte, sondern einfach erst einmal reden und die Hemmungen da verlieren in der Sprache.	Englisch anwenden und Hemmungen verlieren	Anwendung des Englischen in realer Interaktion mit anderen Sprechern, auch Muttersprachlern, reduziert Sprechhemmungen und erhöht Spaß am Sprachenlernen
I: Ok.		
S1:Weil das finde ich immer. Ja, ich find, wenn's nicht die eigene Muttersprache ist, dann hat man immer Bedenken: oh Gott, jetzt habe ich schon wieder einen Fehler, einen gramm Fehler gemacht, während man den Satz ausspricht. Und dann denkt man sich noch an den und dann [unverständlich] wieder den anderen falsch. Und so, durch so etwas, glaube ich, verliert man einfach die Hemmungen. Wenn man auch, ja, wir haben ja auch teilweise mit Muttersprachlern ja zusammengearbeitet, das war einfach, also finde ich, besser könnte man es nicht organisieren, wenn man so gemischt lernt und das dann ja...	Angst vor Fehlern in der Fremdsprache durch Anwenden der Fremdsprache im Projekt gemindert gut, mit Muttersprachlern zusammenzuarbeiten Lernen in gemischter Gruppe gut	
I: Dass man-		
S1:...seine Hemmungen verliert, auch einfach Spaß hat mit Englisch und nicht nur daheim im Zimmer sich das vielleicht mal anschaut, sondern einfach anwendet auch in so Projekten also.	Hemmungen verlieren—Spaß haben mit Englisch durch Anwenden der Sprache	
I: Und glaubst du, dass du dir jetzt dir mehr traust dann wirklich auch spontan zu reden?		
S1:Ja, also ich hab ja Referate in Englisch und für so etwas zum Beispiel, denk ich, dass es mir was bringt, wenn ich auf der Bühne gestanden habe und was aufgesagt habe, oder halt geschauspielert habe und nachher ein Referat halten muss. Dann denk ich mir: ok, das hab ich geschafft, dann schaff ich das auch.	bringt etwas für Referate wenn man auf der Bühne gestanden hat—kann auf Leistung auf der Bühne zurückblicken und schafft dann auch andere Vortragssituationen	Rückblick auf schauspielerische Leistung hilft, Angst vor anderen Vortragssituationen abzubauen
I: Hmh.		
S1:Ok, ich geh dann nicht mehr so angespannt herein und dann läuft es auch besser.	weniger angespannt in Vortragssituationen	
I: Hmh.		
S1:Also von dem her...		
I: Ja, ich denk, wenn man so etwas schon mal irgendwie durchgestanden hat ...	Leistung, auf der Bühne einen längeren Text vorgetragen zu haben	
S1:Wenn man dann sagt: Ok: Du warst da schon drauf. Dir haben Leute da zugeschaut und... es war ja nicht nur ein Satz, das war dann schon ein bisschen länger.		
I: Ja.		
S1:Und auch so Vokabeln und so etwas. Wusste ich jetzt auch nicht alle. Und dass wir den Film angeschaut haben und verglichen und übersetzt haben. Das war ja alles so auf die angenehme spielerische oder ja so hobbymäßig, freizeitmäßig halt irgendwie, aber trotzdem hat man auch etwas gelernt auch an Vokabeln und so. Und ja, deswegen.	neue Vokabeln gelernt —Film anschauen und vergleichen als einprägsames Erlebnis—spielerisches Lernen (auch) für Vokabellernen gut	Abwechslungsreiches und spielerisches Lernen erleichtern das Vokabellernen

B.2 Onlinebefragung (11 Teilnehmer)

<i>Welche Lernerfahrungen und Ergebnisse nimmst du aus dem Projekt mit?</i>	
Hatte Spaß und eine gute Zeit	11
Begegnungen mit Studierenden anderer Fachrichtungen	9
Erfahrungen mit Menschen aus anderen Kulturen	9
Verbesserte Englischkenntnisse	8
Wissen, wie eine Theaterproduktion funktioniert	8
Neue Freunde	7
Erfahrungen mit Teamwork	6
Größere Selbstsicherheit für das Reden vor Publikum	5
Neues Wissen über andere Kulturen	5
Wissen über wirtschaftliche Themen	4
Keine Lernerfahrungen	-

<i>Meine Sprachflüssigkeit im Englischen hat sich:</i>	
ein wenig verbessert	5
mittelstark verbessert	4
nicht verändert	1
stark verbessert	1

<i>Was, glaubst Du, hatte starken Einfluss darauf? (Mehrfachnennungen waren möglich)</i>	
Sprechen meines Rollentextes	4
Sprechen während Übungen und Spielen	4
Sich mit den anderen Teilnehmern unterhalten	1
Keine Angabe	2

<i>Meine Aussprache hat sich:</i>	
stark verbessert	1
mittelstark verbessert	5
ein wenig verbessert	3
nicht verändert	2
verschlechtert	0

<i>Was, glaubst Du, hatte starken Einfluss darauf? (Mehrfachnennungen waren möglich)</i>	
Einzelübungen mit Muttersprachlerin	5
Aussprachekorrektur durch die Regisseurinnen während der Proben	4
Dass ich anderen zugehört habe	1
Wörterbuch mit Aussprachefunktion	0
Keine Angabe	1

<i>Mein allgemeiner Wortschatz im Englischen hat sich:</i>	
stark erweitert	0
mittelstark erweitert	1
leicht erweitert	9
nicht verändert	1
verringert	0

<i>Was, glaubst Du, hatte starken Einfluss darauf? (Mehrfachnennungen waren möglich)</i>	
Auswendiglernen meines Rollentextes	7
Ich habe mir Wörter gemerkt, die die anderen Schauspieler in meinen Szenen benutzen	3
Das Anschauen/Anhören des ganzen Stückes	3
Unterhaltungen und Übungen/Spiele während der Proben	5
Ich habe mir Wörter aus meiner Themenrecherche und schriftlichen Aufgabe am Anfang gemerkt	1

<i>Mein Vokabular im Bereich Wirtschaftsenglisch hat sich:</i>	
stark erweitert	0
mittelstark erweitert	4
leicht erweitert	6
nicht verändert	1
verringert	0

<i>Was, glaubst Du, hatte starken Einfluss darauf? (Mehrfachnennungen waren möglich)</i>	
Auswendiglernen meines Rollentextes	3
Ich habe mir Wörter gemerkt, die die anderen Schauspieler in meinen Szenen benutzen	3
Das Anschauen/Anhören des ganzen Stückes	3
Die Unterhaltungen und Übungen/Spiele während der Proben	3
Ich habe mir Wörter aus Themenrecherche und schriftlicher Aufgabe gemerkt	3

<i>Mein Verständnis von englischer Grammatik hat sich:</i>	
stark verbessert	0
mittelstark verbessert	2
leicht verbessert	3
nicht verändert	6
verschlechtert	0

C

C.1 Weitere Fragen:⁶

- Was hat dir besonders gut gefallen?
- Was könnten wir verbessern?
- Bewertung der Gewichtung der einzelnen Aktivitäten im Projekt?

⁶ Ergebnisse werden hier nicht wiedergegeben, da für Schwerpunkt des Artikels nicht relevant.

Das Hamburger TheaterSprachCamp – Methoden und Ergebnisse der Evaluation

Julia Kinze

Zusammenfassung

Das Hamburger TheaterSprachCamp ist eine Ferienmaßnahme, die Sprachförderung, Theaterarbeit und Freizeitpädagogik integriert – mit dem Ziel, durchgängige sprachliche Bildung umzusetzen. Es wird seit der ersten Durchführung im Jahr 2007 von einer Evaluation begleitet, die sich erstens mit der Umsetzbarkeit des Ansatzes der Integration der drei Bereiche beschäftigt, zweitens die Wirksamkeit der Förderung im Camp und drittens die Nachhaltigkeit der erzielten Fördererfolge untersucht. Für alle bisherigen Camps konnte jeweils ein nachweisbarer Fördererfolg – also ein spezifischer Lernzuwachs in den geförderten Bereichen – für die in dieser besonderen Maßnahme geförderten Kinder nachgewiesen werden. Diese Wirkung der Förderung in den Camps ist allerdings bislang eher unbeständig und konnte in den vergangenen Jahren nicht nachhaltig – über das Schuljahr hinweg – gesichert werden. Das TheaterSprachCamp hat also ein Nachhaltigkeitsproblem, wie es auch von anderen kurzfristigen Interventionsmaßnahmen bekannt ist. Exemplarisch wird die Evaluation des TheaterSprachCamps 2010 mit Methoden und Ergebnissen vorgestellt. Die Maßnahme wird als Ganzes in ihren Ergebnissen evaluiert, es erfolgt dabei keine Analyse der einzelnen Bereiche, die in ihr vereint werden. Im Artikel werden die zur Evaluation eingesetzten Instrumente vorgestellt.

1 Fragestellungen und Untersuchungsdesign

Seit 2007 wird in Hamburg das TheaterSprachCamp durchgeführt, eine besondere Fördermaßnahme für Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf¹. Für drei Wochen fahren in der zweiten Hälfte der Sommerferien die teilnehmenden Kinder in verschiedene Camps. Die Sprachförderung im TheaterSprachCamp (TSC) wird auf der Basis eines integrierten Konzepts der drei Bereiche Deutsch als Zweitsprache, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik durchgeführt. Ziel ist dabei, über das Schaffen von Lernsituationen während der Maßnahme die

¹ Ausgeprägter Sprachförderbedarf liegt nach dem Hamburger Sprachförderkonzept vor, wenn ein Kind in einem oder mehreren Sprachtests unter Prozentrang 10 liegt (vgl. Hamburger Sprachförderkonzept: www.schulinfoerdern.de/schulportal/index.php?page=35).

Sprachbildung der Kinder jeweils individuell zu unterstützen. Die Maßnahme richtet sich insbesondere an mehrsprachige Kinder, aber auch an Kinder, die Förderbedarf beispielsweise im Bereich Lesen haben (vgl. Neumann u.a. 2011). Eine Beschreibung des Projekts und der Theaterarbeit im TSC findet sich auch im Artikel von Wolfgang Sting in dieser Ausgabe (vgl. Sting 2012).

1.1 Fragestellungen

Das Hamburger TheaterSprachCamp wird seit seiner ersten Durchführung 2007 vom LIQ² evaluierend begleitet. Die Fragestellungen für die Evaluation beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Die Umsetzbarkeit des besonderen Ansatzes in Form eines TheaterSprachCamps wird analysiert.
- die unmittelbare Wirksamkeit der Sprachförderung in Form des TheaterSprachCamps auf die Sprachleistungen und auf lernbezogene überfachliche Kompetenzen von Kindern mit und ohne mehrsprachigen Hintergrund wird analysiert.
- darüber hinaus werden längerfristige Auswirkungen des Trainings auf die Lernentwicklung der Kinder untersucht.

Für die Untersuchung dieser Fragestellungen werden unterschiedliche Instrumente eingesetzt, die in den folgenden Abschnitten genauer vorgestellt werden: Die unmittelbare Wirksamkeit der Sprachförderung sowie die Nachhaltigkeit der Wirkung werden mit verschiedenen Sprachtests überprüft (Abschnitt 2). Daneben werden Selbsteinschätzungsskalen (Abschnitt 3.1) sowie Einschätzungsskalen für Lehrkräfte (Abschnitt 3.2) eingesetzt, um die Wirkung des TheaterSprachCamps im Bereich der überfachlichen Kompetenzen zu evaluieren. Um die Frage der Umsetzbarkeit des besonderen Ansatzes des TheaterSprachCamps zu untersuchen, gibt es eine Befragung der Campbetreuer (Abschnitt 3.3).

Auf die Erfassung von Hintergrundmerkmalen in den Elternhäusern wird seit 2008 verzichtet. Nachdem die Analyse einer Elternbefragung für das erste TheaterSprachCamp 2007 gezeigt hat, dass die befragten Eltern ein sehr positives Gesamtbild des Camps und seiner Wirkung hatten, kann für die nachfolgenden TheaterSprachCamps von einer ähnlich großen Zustimmung der Eltern ausgegangen werden. Auch der soziokulturelle Hintergrund der Campkinder wird nicht erneut erhoben, da davon ausgegangen wird, dass er ähnlich gelagert ist wie im Jahr 2007: eine relativ große Bandbreite der soziokulturellen Familienbedingungen, jedoch mit einem deutlichen Schwerpunkt auf sozial schwachen Herkunftsfamilien.

² Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung; <http://li.hamburg.de/qualitaetsentwicklung-standardsicherung/> demnächst: IfBQ (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung)

1.2 Untersuchungsdesign

In der Evaluation der TheaterSprachCamps ist für jeden Campdurchgang ein Untersuchungsdesign mit drei Erhebungszeitpunkten zur Erfassung der Lernstände vorgesehen. Dabei werden sowohl Sprachtests als auch Fragebögen eingesetzt. Mit einer Vortestung unmittelbar vor dem Camp wird die Ausgangslage ermittelt, eine erste Nachtestung nach den Sommerferien zeigt, ob und in welchen Bereichen durch das Training im TheaterSprachCamp feststellbare Verbesserungen erzielt werden. Eine zweite Nachtestung am Ende des Schuljahres überprüft die Nachhaltigkeit dieser Veränderungen. Es werden zu diesen drei Zeitpunkten jeweils die Kinder getestet und befragt, die am Camp teilnehmen, sowie eine Kontrollgruppe. Zur Bildung der Kontrollgruppe werden die Lehrkräfte um die freiwillige Testung weiterer Kinder gebeten, die im Leistungsstand in etwa den ins Camp fahrenden Kindern vergleichbar waren. Die tatsächliche Kontrollgruppe wird dann im Paarverfahren anhand der vorliegenden Daten ausgewählt. Dabei wird jedem Campkind ein Kontrollkind mit gleichen oder annähernd gleichen Leistungen in der Ausgangstestung zugeordnet (Matched Samples: vgl. Bortz 2006, S. 527).

Die Befragung der Campbetreuer wird während der Camps organisiert. Tabelle 1 zeigt schematisch die Einsatzzeitpunkte der einzelnen Instrumente.

Tabelle 1: Übersicht über Erhebungsinstrumente und –zeitpunkte.

Diese Testteile werden seit 2010 auf freiwilliger Basis durchgeführt. ** Zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in der Evaluation enthalten seit 2011. ***Einschätzungsbögen zu überfachlichen Kompetenzen (vgl. Abschnitte in 2.3).

Tests:	Vortest Juni vor dem TSC	1. Nachtest September nach dem TSC	2. Nachtest Mai/Juni im Jahr nach dem TSC
C-Test Deutsch	Alt und Jung +2	Alt und Jung	Alt und Jung +2
Wortschatz	30 Aufgaben	15 Aufgaben	30 Aufgaben
Grammatik	30 Aufgaben	15 Aufgaben	30 Aufgaben
Lesen*	Stolperwörtertest	Stolperwörtertest**	Stolperwörtertest
Rechtschreiben*	HSP 3 (Auswahl)	HSP 3 (Auswahl)	HSP 4 (Auswahl)
Fragebögen:			
für Schüler	Selbsteinschätzungsskala (ÜFK*** und Sprachkompetenz)	Selbsteinschätzungsskala (ÜFK*** und Sprachkompetenz)	Selbsteinschätzungsskala (ÜFK*** und Sprachkompetenz)
für Lehrer	Einschätzungsbogen ÜFK*** (nur TSC 2010)	Einschätzungsbogen ÜFK*** (nur TSC 2010)	Einschätzungsbogen ÜFK*** (nur TSC 2010)
			Veränderungen und deren Nachhaltigkeit
für Campbetreuer	Fragebogen zur Durchführung des Trainings		

2 Evaluation

2.1 Sprachtests

Die Sprachtests überprüfen die Wirksamkeit der Sprachförderung im Camp sowie die Nachhaltigkeit festgestellter Effekte. In einer Vortestung wird bei den Campkindern und der Kontrollgruppe die Lernausgangslage erfasst, auf die der später erhobene Lernstand nach dem Training bezogen werden kann – einmal, um die Höhe des Lernzuwachses insgesamt abschätzen zu können, und vor allem, um einen Vergleich der Lernzuwächse in der Trainings- und Kontrollgruppe zu ermöglichen.

Die erste Nachttestung findet möglichst zeitnah nach dem Camp statt, um zu überprüfen, ob das Training einen nachweisbaren Erfolg im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen hat, bevor weitere Bedingungen (in Elternhaus und Schule) den erneuten Lernstand wesentlich beeinflussen können. Ein Einfluss auf die Testergebnisse durch einfaches Memorieren der Antworten kann ausgeschlossen werden, da zwischen Vor- und Nachttest mindestens 10 Wochen liegen und die Aufgaben nicht besprochen werden.

Inwieweit das Training auch überdauernde Wirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder hat, wird jeweils anhand der zweiten Nachttestung am Ende des auf das Camp folgenden Schuljahres ermittelt.

Beim Vortest und bei beiden Nachttests werden im Wesentlichen dieselben sprachlichen Tests verwendet, um einen unmittelbaren Bezug zwischen allen drei Zeitpunkten herstellen zu können. Allerdings wurden die Tests für den ersten Nachttest gekürzt, um den Umfang der Testungen und damit den Aufwand für die Lehrkräfte zu reduzieren: Die Tests aus der Vortestung und aus der zweiten Nachttestung können jeweils zur Sprachförderdiagnose im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts³ eingesetzt werden. Die erste Nachttestung dient dagegen ausschließlich der Evaluation des TheaterSprachCamps und war daher in den ersten Jahren am stärksten von Datenverlusten betroffen. Die Tests für die zweite Nachttestung sind an das Niveau der vierten Klasse angepasst, aber über Ankeritems mit den Tests der ersten beiden Erhebungen verknüpfbar.

Die Erfassung der einzelnen Sprachleistungen erfolgt mit verschiedenen Tests (vgl. Tabelle 1).

Stolperwörterlesetest: Der Stolperwörterlesetest (Metze 2002) misst Lesegeschwindigkeit und Lesesicherheit auf der Satzebene. In jeweils voneinander unabhängigen Sätzen muss das „Stolperwort“ – das Wort, das nicht in den Satz passt – identifiziert werden. Der Test für die dritte bzw. vierte Klasse umfasst 60 Sätze. Der Stolperwörterlesetest ist bundesweit normiert.

Abbildung 1 illustriert den Test mit einem Beispiel.

³ Die Umsetzung des Hamburger Sprachförderkonzepts in den Schulen wird über ein Monitoring evaluiert, bei dem die Sprachlernkoordinatoren der Schulen unter anderem die Diagnosen der geförderten Schüler online einstellen (vgl. Berichte über das Monitoring der Sprachförderung: www.schulinfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20).

- A Ich kann gut Name lesen.
01 02 03 04 05
- B Mein Freund ist acht jung Jahre alt.
01 02 03 04 05 06 07
- C In unserer Schule Haus sind viele Kinder.
01 02 03 04 05 06 07
- D Möchtest du schmeckt ein Glas Milch trinken?
01 02 03 04 05 06 07

Abbildung 1: Beispielsätze aus dem Stolperwörterlesetest

Rechtschreibtest: Anders als in der bildgestützten HSP (Hamburger Schreibprobe, May 2002) werden für den Rechtschreibtest im Rahmen der Evaluation des TheaterSprachCamps ganze Sätze diktiert, wobei das fehlende Wort in eine Lücke geschrieben wird. Die Verankerung mit der HSP bietet aber die Chance, bundesweite Normen für die verwendeten Items nutzen zu können. Aus dem längeren Gesamttest der HSP wird für die Evaluation des TheaterSprachCamps ein Auszug aus 30 bzw. 20 Items genutzt.

C-Test: Der C-Test besteht aus drei kurzen Lückentexten unterschiedlicher Themenbereiche, bei denen jeweils fehlende Wortteile ergänzt werden. Die Texte stammen aus Schulbüchern und sind somit authentische Texte. Die Lücken wurden nicht ausschließlich nach dem Standard-Zufallsverfahren (vgl. Grotjahn 2002), sondern auch nach inhaltlichen Kriterien gesetzt, sodass über das Füllen der Lücken stärker auf ein inhaltliches Verständnis geschlossen werden kann. Zudem wurden einige Lücken mit niedriger Trennschärfe verworfen und durch neue ersetzt. Der Test wird in der Screening-Funktion verwendet: Die Auswertung erfolgt über eine einfache richtig/falsch-Bewertung.⁴ In der Evaluation des TheaterSprachCamps wird einer der drei Texte als Ankertest zu jedem Testzeitpunkt verwendet, sodass die drei Erhebungen miteinander verglichen werden können. Für die verwendeten C-Tests liegen Hamburger Normen vor. Abbildung 2 illustriert den Test mit einem Beispiel.

Grammatik- und Wortschatz-Tests: Der Grammatik-Test und der Wortschatz-Test sind beide im Multiple-Choice-Format mit vier Antwortmöglichkeiten gestaltet. Da die Förderung im TheaterSprachCamp im Schwerpunkt über Verben gestaltet wird, wurden bei der Zusammenstellung der Grammatik- und Wortschatz-Tests

⁴ Der Test kann auch als Lesetest genutzt werden, indem man die Auswertung auf die Sinnfassung stützt und Orthografie und Grammatik nicht berücksichtigt. Seit 2011 wird eine umfassende Datenbank für zulässige Antworten angelegt, die trotz der Vielzahl möglicher Alternativen eine objektive Auswertung gewährleisten soll und die die Grundlage für die Normen für diesen Auswertungsmodus bildet.

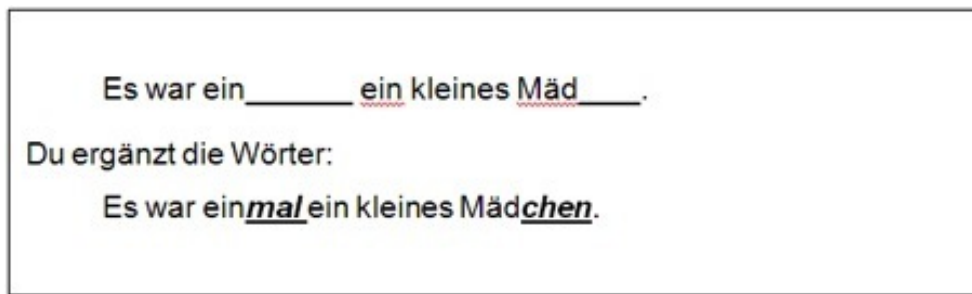


Abbildung 2: Auszug aus der Anleitung für den C-Test

viele Items benutzt, die Verben beinhalten. Abbildung 3 illustriert die Tests mit einem Beispiel aus dem Grammatik-Test.

- A. Die Jungen _____ gern spannende Bücher.
- lest
 - liest
 - lies
 - lesen

Abbildung 3: Beispiel für das Multiple-Choice-Format von Grammatik- und Wortschatz-Test

Seit 2011 sind nur noch der C-Test, der Grammatik-Test und der Wortschatz-Test obligatorisch für die Evaluation. Für die anderen beiden Tests entscheiden jeweils die Lehrkräfte, ob sie sie mit ihren Schülern durchführen, um eine umfassendere Diagnose des Sprachstands zu erhalten.

2.2 Testergebnisse

Ergebnisse der Sprachtests nach der ersten Nachtstung: Um die Veränderungen der Testwerte auf einem einheitlichen Maßstab darstellen zu können, wurden die Testergebnisse der Vor- und Nachtstung z-transformiert⁵. Anschließend wurden Werte für den Lernzuwachs gebildet, indem das Ergebnis der Vortestung (z-Test1) vom Ergebnis des Nachtstung (z-Test2) abgezogen wurde:

$$\text{Lernzuwachs} = \text{z-Test2} - \text{z-Test1}$$

Fällt diese Differenz positiv aus, dann ist der Lernzuwachs gegenüber der Lernausgangslage – bezogen auf alle an beiden Testungen beteiligten Kindern – vergleichsweise hoch, ergibt die Differenz ein negatives Ergebnis, dann ist der Lernzuwachs relativ niedrig.

⁵ Die z-Transformation von Testwerten ist ein statistisches Verfahren, mit dessen Hilfe alle Testwerteverteilungen in eine sog. Normalverteilung überführt werden. Für die Gesamtstichprobe sind die Mittelwerte dieser z-Verteilungen stets gleich 0, und die Standardabweichung beträgt stets 1. Auf dieser Grundlage können die Mittelwerte und Verteilungen der verschiedenen Tests direkt miteinander verglichen werden.

Die Förderschwerpunkte im sprachlichen Bereich liegen auf der Grammatik (speziell auf der Grammatik des Verbs) einerseits, andererseits auf der Förderung der Lesemotivation und des Leseverstehens – nicht aber der Lesegeschwindigkeit – und generell auf der Wortschatzarbeit. Deshalb dienen der Rechtschreib- und der Stolperwörterlesetest zunächst als „Dummytests“. Erwartet wurde im Vergleich der Testergebnisse der Ausgangslage mit denen der ersten Nachtestung ein Muster, in dem sich höhere Lernzuwächse der Campkinder gegenüber der Kontrollgruppe im C-Test Deutsch, im Grammatik-Test und/oder im Wortschatz-Test zeigen, während sich die Vergleichsgruppen im Lernzuwachs in der Rechtschreibung und in der Lesegeschwindigkeit nicht unterscheiden. Seit 2007 zeigt sich in den Evaluationsergebnissen erwartungsgemäß dieses Muster: Die im Camp geförderten Kinder erzielen regelmäßig in einem oder in mehreren der erwarteten Bereiche signifikant höhere Lernzuwächse als die Kontrollgruppe. Tabelle 2 zeigt als Beispiel die Ergebnisse der Evaluation des TheaterSprachCamps 2010.

Tabelle 2: Leistungsergebnisse der Vergleichsgruppen am Beispiel des TheaterSprachCamps 2010: Vergleich von erster und zweiter Erhebung, SD = Standardabweichung, *optionaler Test.

	Campkinder			Kontrollgruppe			Effektstärke ^a	Signifikanzniveau ^b
	Anzahl	Z-Wert E2 – E1	SD	Anzahl	Z-Wert E2 – E1	SD		
Grammatik-Test	183	0,051	0,964	183	-0,505	0,961	0,105	0,316
C-Test Alt und Jung	182	-0,038	0,652	183	0,038	0,756	-0,105	0,301
Wortschatz	183	0,102	0,908	183	-0,102	0,765	0,254	0,020
Rechtschreiben*	84	-0,915	0,706	95	0,081	0,529	-0,298	0,064
Sprachtests gesamt	183	0,583	0,043	183	0,540	0,040	0,094	0,378

^a (Cohen's d) – standardisiertes statistisches Maß, das die Größe eines Effekts angibt. Nach Cohen indiziert $d > |0,2|$ einen schwachen, $d > |0,5|$ einen mittleren und $d > |0,8|$ einen starken Effekt.

^b Irrtumswahrscheinlichkeit für den Mittelwertunterschied; sie kann einen Wert zwischen 0,00 (hochsignifikant) und 1,00 (reine Zufallsschwankung) annehmen. Werte unter 0,05 gelten als statistisch signifikant.

Da die beiden Gruppen sich in ihrer Ausgangsleistung nicht signifikant unterscheiden, zeigen die Vergleiche der mittleren Lernzuwächswerte die unmittelbaren Effekte der Förderung im TheaterSprachCamp auf die erfassten sprachlichen Kompetenzen. Die Werte in der Spalte *Effektstärke* zeigt das relative Ausmaß der Unterschiede – bezogen auf die gemeinsame Streuung

der Testwertedifferenzen. Die Spalte *Signifikanzniveau* gibt an, inwieweit die Mittelwertunterschiede statistisch signifikant sind. Dabei ergeben sich nennenswerte Effektstärken bei den Werten für den Wortschatz und für die Rechtschreibung – allerdings mit gegenläufigen Tendenzen.

Abbildung 4 verdeutlicht grafisch die Unterschiede im Lernzuwachs von Camp- und Kontrollkindern für die Beispielerhebung 2010.

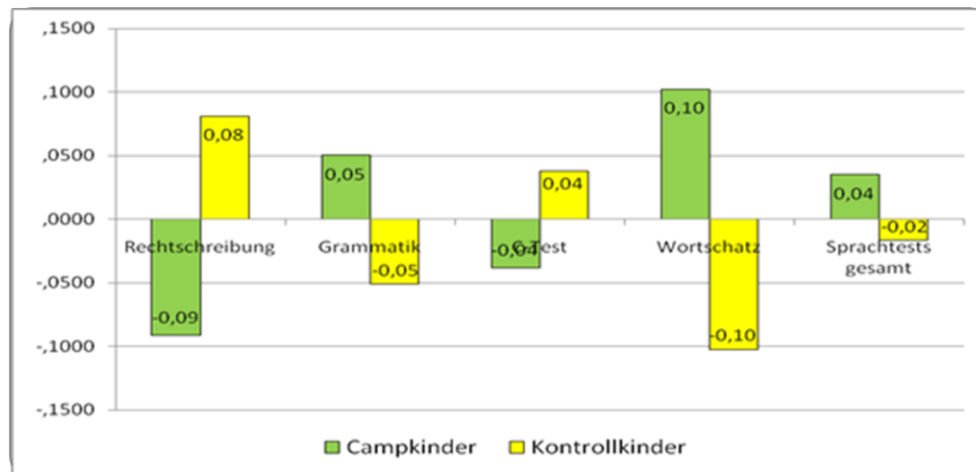


Abbildung 4: Vergleich des Lernzuwachses (z-Werte-Differenzen) bei Campkindern und Kontrollgruppe, Vergleich der Ausgangslage mit der ersten Nacherhebung, TheaterSprachCamp 2010

Über alle Sprachtests hinweg ergeben sich im Gruppenvergleich leichte Vorteile für die Campkinder: Ihr Lernzuwachs ist insgesamt höher als der der Kontrollkinder (vgl. Tabelle 2, letzte Zeile und Abb. 4 rechts: “Sprachtests gesamt”). Für das Camp 2010 zeigen sich spezifische Trainingseffekte im Testbereich Wortschatz, wo sich schon in den Jahren 2008 und 2009 Hinweise auf relativ große Campwirkungen zeigten. Der Trainingseffekt in diesem Test ist wieder statistisch signifikant (vgl. Tabelle 2; Irrtumswahrscheinlichkeit: 2 Prozent). Ein etwas höherer Wert für den Lernzuwachs der Campkinder ist auch in der Grammatik feststellbar, er ist allerdings nicht signifikant.

Umgekehrt ergibt sich im Mittel ein etwas höherer Wert für den Lernzuwachs der Kontrollgruppe im C-Test, der Unterschied ist allerdings ebenfalls statistisch nicht signifikant. Dagegen zeigt sich im Unterschied zu anderen Jahren ein signifikant höherer Wert der Kontrollgruppe für den Lernzuwachs in der Rechtschreibung. Im Vergleich zu den gegenläufigen Unterschieden bei Grammatik und Wortschatz spricht der relative Vorteil der Kontrollgruppe in der Rechtschreibung aber ebenfalls für eine spezifische Wirkung der Förderung im TheaterSprachCamp, da Rechtschreibung nicht Teil des Förderkonzepts ist.

Die Ergebnisse der Evaluation bestätigen über die Jahre den Wortschatz als denjenigen sprachlichen Kompetenzbereich, in dem die Kinder messbar am stärksten von der Förderung im TheaterSprachCamp profitieren.

Nachdem die Spezifität von Wirkungen in den erwarteten Bereichen auf diese Weise mehrere Jahre hintereinander gezeigt wurde, wird zugunsten einer schlankeren Evaluation seit 2010 auf den obligatorischen Einsatz des Rechtschreib- und des Stolperwörtertests verzichtet.

Ergebnisse der Sprachtests nach der zweiten Nachttestung: In der zweiten Nachttestung werden Tests für die vierte Jahrgangsstufe verwendet, die über Items, die zu allen Zeitpunkten eingesetzt werden (Ankeritems) mit den Tests der vorherigen Erhebungen verknüpfbar sind. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen hier regelmäßig, dass die in der ersten Nachttestung gefundenen Campwirkungen sich über das auf das Camp folgende Schuljahr verflüchtigen. Die Leistungen der Campkinder und ihrer Kontrollgruppe gleichen sich über das Schuljahr wieder aneinander an, sodass der in der ersten Nachttestung gefundene Vorteil der Förderung im TheaterSprachCamp wieder verloren geht. In den Evaluationsergebnissen des TheaterSprachCamps 2010 zeigten sich nach einem Jahr sogar leichte Nachteile für die ehemaligen Campkinder (vgl. Tabelle 3b). Hier zeigt sich ein Nachhaltigkeitsproblem, das allerdings aufgrund der Kürze der Maßnahme nicht überraschen kann.⁶ Die Anschlussförderung in der Schule ist zwar für alle Campkinder sichergestellt, diese Förderung erhalten aber selbstverständlich auch die ebenso schwachen Kontrollgruppenkinder.

Tabelle 3: Leistungsergebnisse der Vergleichsgruppen, Vergleich von erster und zweiter Nachttestung TSC 2010; SD=Standardabweichung

	Campkinder			Kontrollgruppe			Effektstärke	Signifikanzniveau
	Anzahl	Z-Wert E3 – E2	SD	Anzahl	Z-Wert E3 – E2	SD		
Grammatik-Test	152	0,029	1,008	155	-0,028	1,556	0,044	0,702
C-Test Alt und Jung	147	-0,101	0,819	127	0,116	0,971	-0,242	0,046
Wortschatz-Test	145	-0,153	0,998	130	0,170	1,177	-0,295	0,014
Sprachtests gesamt	150	-0,083	0,699	143	0,040	0,953	-0,148	0,206

Während die beiden Gruppen sich in ihrer Ausgangsleistung nicht signifikant unterscheiden und nach dem Training im Camp die dort geförderten Kinder leichte Vorteile zeigten (vgl. Tabelle 2), wird im Vergleich der mittleren Lernzuwächswerte über das Schuljahr 2010/11 deutlich, dass sich in den erfassten sprachlichen Kompetenzen kein langfristiger Vorteil aus der Teilnahme am TheaterSprachCamp ergibt (Tabelle 3a). Der Vergleich der späteren Nachttestung mit den ursprünglichen Ausgangswerten (Tabelle 3b) zeigt sogar ein langfristig etwas schwächeres Abschneiden der Campkinder.

⁶ Auch andere Evaluationen kurzfristiger Interventionsmaßnahmen, die die Prüfung der Nachhaltigkeit beinhalten, kommen zu solchen Ergebnissen, z.B. die Evaluation des Jacobs-Sommercamps von Stanat, Baumert u.a. (2005).

Tabelle 4: Leistungsergebnisse der Vergleichsgruppen, Vergleich von Ausgangs- und zweiter Nachtestung TSC 2010; SD=Standardabweichung

	Campkinder			Kontrollgruppe			Effekt- stärke	Signifi- kantz- niveau
	Anzahl	Z-Wert E3 – E1	SD	Anzahl	Z-Wert E3 – E1	SD		
Grammatik-Test	152	0,087	1,127	155	-0,085	1,404	0,135	0,238
C-Test Alt und Jung	147	-0,136	0,850	127	0,158	1,162	-0,289	0,017
Wortschatz-Test	145	-0,078	1,080	130	0,087	1,043	-0,155	0,199
Sprachtests gesamt	150	-0,070	0,705	143	0,050	0,840	-0,155	0,185

Im Schuljahr 2012/13 sollen aufgrund dieser Ergebnisse an Pilotstandorten TheaterSprachKurse stattfinden, die eine Kontinuität der Förderung mit den Methoden des TheaterSprachCamps und damit auch die Nachhaltigkeit des Fördererfolgs sicherstellen sollen.

2.3 Einschätzungsbögen und Fragebögen

Bereits seit der ersten Durchführung des TheaterSprachCamps berichten sowohl die Campbetreuer als auch die beteiligten Lehrkräfte immer wieder von positiven Veränderungen der Motivation, der Selbstwirksamkeit und anderer überfachlicher Kompetenzen der am TheaterSprachCamp teilnehmenden Kinder. Daher wurde für die Evaluation des TheaterSprachCamps 2010 erstmals der vom LIQ neu entwickelte Bogen zur Einschätzung überfachlicher Kompetenzen (ÜFK) eingesetzt. Dieses Instrument liegt als Lehrerbogen für die Fremdeinschätzung und analog als Schülerbogen für die Selbsteinschätzung vor. Die drei Bereiche überfachlicher Kompetenzen (Selbstkompetenzen / Selbstkonzept und Motivation, Sozial-Kommunikative Kompetenzen und Lernmethodische Kompetenzen) werden in drei Skalen von ursprünglich jeweils acht Items erfasst. Die Einschätzung erfolgt anhand einer fünfstufigen Skala, bei der die mittlere Stufe jeweils für eine altersgemäß normale Ausprägung der jeweiligen Kompetenz steht. Für die statistischen Berechnungen wurden die Skalenstufen mit den Werten 1 (sehr schwach) bis 5 (sehr stark) kodiert (vgl. Abb. 5).

Selbsteinschätzungen der Kinder: Der Selbsteinschätzungsbogen für überfachliche Kompetenzen trat im Jahr 2010 an die Stelle des in den Vorjahren verwendeten Schülerfragebogens. Die Durchführung erfolgte Item für Item mit Beispielen – angeleitet durch die Lehrkräfte, damit nicht Lese- oder Verständnisschwierigkeiten die Selbsteinschätzung behindern.

Für den Einsatz im Rahmen der Evaluation des TheaterSprachCamps 2010 wurden die Formulierungen in den Selbsteinschätzungsbögen für Drittklässler






	sehr schwach / sehr wenig: Das kann ich gar nicht gut.
	schwach / wenig: Das kann ich eher nicht so gut.
	mittel / normal: Das kann ich normalerweise.
	stark / sicher: Das kann ich eher gut.
	sehr stark / sehr sicher: Das kann ich ganz besonders gut.

Abbildung 5: Skala für überfachliche Kompetenzen im Selbsteinschätzungsbogen für Schüler

vereinfacht und die Anzahl der Items insgesamt reduziert. Ergänzt wurde der Einschätzungsbogen um einige Items aus dem Bereich Sachkompetenz Sprache (Deutsch und Herkunftssprache).

Der Vergleich der beiden Gruppen weist zwar in der Ausgangslage einige interessante Unterschiede auf, die auf ein schwächeres Selbstbild der Campkinder hindeuten, insbesondere die – trotz annähernd gleicher Leistungen in den sprachlichen Tests der Ausgangstestung – deutlich schwächere Selbsteinschätzung der Campkinder in der Sprachkompetenz ist hervorzuheben. Im Vergleich der Werte der Ausgangslage mit denen der ersten Nacherhebung zeigt sich wiederum ein Rückgang der Werte der Campkinder. Inwieweit die relativ schwache Einschätzung sowohl ihrer überfachlichen Kompetenzen als auch ihrer Sprachkompetenz bei den Campkindern mit dem Selbstbild als besonders gefördertes Kind zusammenhängt, ist unklar. Eine andere Erklärung für den Rückgang der Werte der Campkinder könnte darin liegen, dass im TheaterSprachCamp auch die Reflexionsfähigkeit und der Umgang mit Einschätzungsbögen trainiert werden. Die Kinder werden dadurch möglicherweise zu einer eher realistischen und selbstkritischen Einschätzung ihrer Kompetenzen geführt. Allerdings führt das zu teilweise paradoxen Ergebnissen sowohl in der Selbsteinschätzung durch die Schüler wie auch im Zusammenhang mit den Einschätzungen durch die Lehrkräfte, die zum Teil genau entgegengesetzte Ergebnisse lieferten (vgl. 2.2.2).

Auch in der dritten Erhebung der Evaluation des TheaterSprachCamps 2010 wurde wieder der Selbsteinschätzungsbogen zu Sprachkompetenz und überfachlichen Kompetenzen eingesetzt, allerdings nach den Erfahrungen der ersten beiden Erhebungen deutlich gekürzt. Im Längsschnitt interessiert in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage, ob das deutlich negativer getönte Selbstbild der Campkinder, wie es sich in den ersten beiden Erhebungszeitpunkten gezeigt hatte, bestehen bleibt, oder ob sich die Vergleichsgruppen annähern.

Die Werte für die Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen liegen für

beide Gruppen bei der Nachtestung wieder ungefähr bei den Ausgangswerten vor dem Camp. Das heißt, die ehemaligen Campkinder haben in Hinblick auf ihre sprachlichen Kompetenzen ein unverändert schwaches Selbstbild.

Auch in der Selbsteinschätzung der überfachlichen Kompetenzen bleiben die Unterschiede zwischen Camp- und Kontrollkindern bestehen: Die durchschnittlichen Veränderungswerte beider Gruppen liegen bis auf wenige Ausnahmen relativ eng beieinander. Ein deutlicher Unterschied in der Entwicklung der Durchschnittswerte zeigt sich allerdings in den Selbsteinschätzungen zur Leistungsmotivation, die bei den Campkindern über den gesamten Zeitraum der Untersuchung absinken, während die Werte der Kontrollgruppe ansteigen.

Die Ergebnisse der Veränderungen bei der Selbsteinschätzung der überfachlichen Kompetenzen werfen die Frage nach der Eignung des Instruments im Rahmen der Evaluation des TheaterSprachCamps auf: Aus den Evaluationen der vergangenen Campdurchgänge lagen zahlreiche Berichte sowohl der Campbetreuer als auch der beteiligten Lehrkräfte zur Steigerung von überfachlichen Kompetenzen – insbesondere des Selbstwertgefühls und der Motivation – bei den trainierten Kindern vor. Daher war der Einsatz der Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen zu überfachlichen Kompetenzen mit dem Ziel verbunden, diese Berichte zu objektivieren. Es scheint jedoch, dass diese Form der Selbsteinschätzung die Kinder in diesem Alter überfordert: Eine Selbsteinschätzung übergreifender nicht-fachgebundener Kompetenzen verlangt einen relativ hohen Grad an Reflexionsfähigkeit, der bei vielen Dritt- und Viertklässlern noch nicht gegeben ist.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde das Instrument für die Evaluation des TheaterSprachCamps 2011 nicht weiter eingesetzt, sondern auf einen vereinfachten Schülerfragebogen zurückgegriffen.

Einschätzung der Lehrkräfte : Auf denselben Skalen wie die Kinder sollten auch die Lehrkräfte für den Campdurchgang 2010 die überfachlichen Kompetenzen ihrer Schüler einschätzen. Während die Anzahl der Items für die Selbsteinschätzungsbögen der Schüler gekürzt worden waren, hatten die Lehrkräfte jeweils die vollständigen Bögen bekommen. Die Aussagen, die über die von Lehrkräften beobachtete Wirkung des TheaterSprachCamps 2010 auf überfachliche Kompetenzen der geförderten Kinder gemacht werden können, sind allerdings begrenzt. Es können zwar Trends festgestellt werden, aufgrund einer relativ geringen Anzahl an eingeschätzten Kontrollkindern insbesondere in der zweiten Nachtestung aber können Effekte nicht zuverlässig nachgewiesen werden.

Bei den mittleren Differenzwerten, mit denen die Veränderung der Einschätzungen vor und nach den Sommerferien bestimmt wurden, ergeben sich in der Regel Werte um Null, in den meisten Bereichen allerdings mit einer leichten Tendenz zur positiveren Einschätzung der Campkinder. So sehen die Lehrkräfte in drei der vier Kompetenzen der Skala Selbstkonzept deutliche Verbesserungen der Campkinder. Der Vergleich der motivationalen Items fällt ebenfalls zum Vorteil der Campkinder aus, durch einen Anstieg auch der Mittelwerte der

Kontrollgruppe aber nicht im Bereich statistischer Signifikanz. In der Skala Selbstkonzept und Motivation profitieren die Campkinder in den Augen ihrer Lehrkräfte deutlich von den Erfahrungen im Camp.

In den sozialen Kompetenzen sehen die Lehrkräfte dagegen leichte Vorteile bei den Kontrollgruppenkindern, jeweils aber wiederum außerhalb des Bereichs statistischer Signifikanz. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zur Einschätzung der Campbetreuer, die den Campkindern – nach einer solchen Ferienmaßnahme prinzipiell erwartbare – Steigerungen ihrer sozialen Kompetenzen bescheinigen.

Im Bereich der lernmethodischen Kompetenzen gibt es keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede in der Veränderung der Einschätzung der Lehrkräfte bei der Zweiterhebung nach dem Camp. Zwar fällt der durchschnittliche Mittelwert der Campkinder in der Konzentrationsfähigkeit höher aus als der der Kontrollkinder, die eher zur Förderung im Camp passenden Items Lernstrategien und Präsentationskompetenz⁷ bieten aber keinen signifikanten Anstieg.

Abbildung 6 zeigt diejenigen Bereiche, in denen sich die Campkinder aus der Sicht der Lehrkräfte deutlich von den Kontrollkindern unterscheiden. Zusätzlich werden die Werte zur Einschätzung der Leistungsmotivation einbezogen, die einen deutlichen Anstieg zu Beginn des Schuljahres für beide Gruppen zeigen und bei denen der Unterschied zwischen den Gruppen geringer ist als in anderen Items.

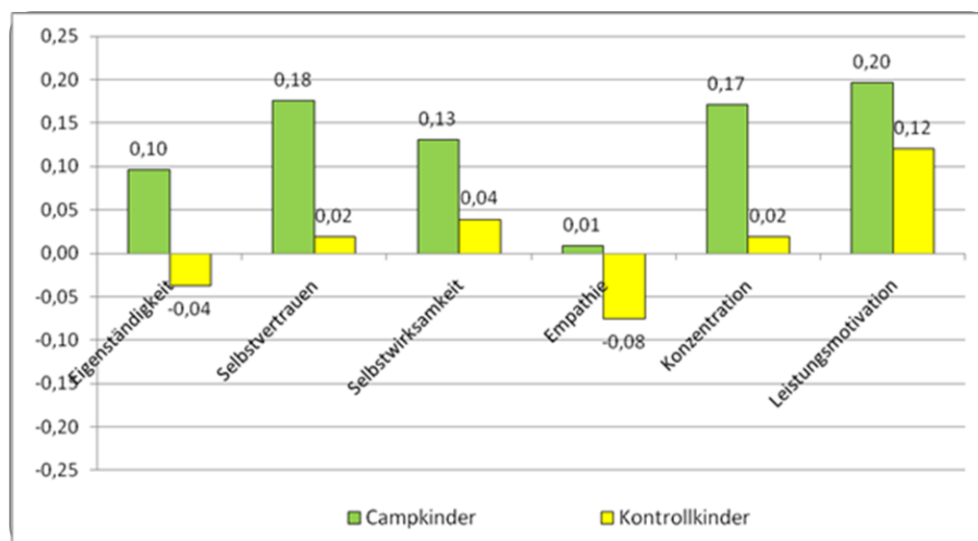


Abbildung 6: Veränderungen der Lehrereinschätzungen in überfachlichen Kompetenzen: deutliche Unterschiede in den mittleren Differenzwerten zwischen den Vergleichsgruppen, TheaterSprachCamp 2010

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Analyse der Lehrerfragebögen

⁷ Gemeint ist die Kompetenz, Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Da im Camp sowohl Lernstrategien wie auch insbesondere Präsentationen Bestandteil der Werkstattarbeit sind, waren hier Verbesserungen bei den Campkindern erwartet worden.

zu überfachlichen Kompetenzen frühere Aussagen beteiligter Lehrkräfte und Campbetreuer, die nach den bisherigen TheaterSprachCamps einen Anstieg sowohl in der Motivation wie auch im Selbstbewusstsein der Campkinder beobachteten. Zudem wird den Campkindern – bezogen auf die Ausgangswerte vor dem Training und im Vergleich zu den Kontrollgruppenkindern – eine bessere Konzentrationsfähigkeit, eine verbesserte Fähigkeit, eine eigene Meinung vertreten zu können und eine optimistischere Einstellung in Bezug auf ihre schulischen Leistungen bescheinigt.

Angesichts der relativ geringen Fallzahlen in der Kontrollgruppe im Rücklauf der Lehrereinschätzungsbögen (N = 19) ist ein kontrastiver Gruppenvergleich für die zweite Nacherhebung nicht sinnvoll. Da aber für 90 Campkinder erneute Einschätzungen vorliegen, können die nach der ersten Nacherhebung aus den Einschätzungen der Lehrer abgeleiteten Campwirkungen in den sprachlichen und überfachlichen Kompetenzen auf ihre Nachhaltigkeit überprüft werden. Die beteiligten Lehrkräfte hatten unmittelbar nach dem Camp bei der Mehrheit der Campkinder positive Auswirkungen sowohl in den *sprachlichen Kompetenzen* als auch im Bereich *Selbstkonzept und Motivation* beobachtet.

In der dritten Erhebung schätzen die Lehrkräfte die sprachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Campkinder noch höher ein, sodass diesbezüglich durchaus von Nachhaltigkeit gesprochen werden könnte.

Allerdings zeigt der Vergleich mit den (sehr wenigen) Kontrollgruppenkindern, bei denen die Lehrereinschätzung deutlich zurückhaltender ausfällt, dass die Lehrereinschätzungen nicht mit den Veränderungen in der Testleistung korrelieren. Offenbar wählen die Lehrkräfte für die Einschätzung der Kompetenzen ehemaliger Campkinder einen mehr wohlwollenden Maßstab als für die Kontrollgruppenkinder.

Der Einsatz des Instruments des Lehrereinschätzungsbogens konnte für die Evaluation des TheaterSprachCamps Ergebnisse objektivieren, die zuvor schon durch Berichte der beteiligten Campbetreuer und Lehrkräfte vermutet werden konnten. Die höheren positiven Veränderungen der im Camp geförderten Kinder insbesondere im Bereich des Selbstkonzepts werden in der Außenansicht durch die Lehrkräfte viel deutlicher als durch die vermutlich zu früh eingesetzten Selbsteinschätzungsbögen (vgl. Abschnitt 1.2).

Auf der anderen Seite zeigen sich in der Analyse der Einschätzungsbögen Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen, die auf der Basis der Leistungsdaten so nicht zu sehen sind: Die Campkinder werden von den Lehrkräften als diejenigen mit größerem Zuwachs in den sprachlichen und überfachlichen Kompetenzen eingeschätzt, zeigen selbst zugleich aber ein schwächeres Selbstbild und in der zweiten Nachtestung auch keinen höheren Lernzuwachs als ihre Kontrollgruppe.

Befragung der Campbetreuer : Um Informationen zur Qualifikation und zur Vorbereitung der Campbetreuer und über die Arbeit in den Camps zu erhalten, wird den Campbetreuern ein Fragebogen vorgelegt. Der Fragebogen für die Campbetreuer umfasst neben Angaben zum persönlichen Hintergrund

Fragen zur Vorbereitung auf das Camp, zum didaktischen Material und zur Durchführung der TheaterSprachCamps. Die meisten Items im Fragebogen für Campbetreuer liegen den Befragten mit einer vierstufigen Skala vor. Abbildung 7 zeigt eine Beispielskala aus dem Fragebogen.

2

Wie schätzen Sie die folgenden Aspekte des Camps ein?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

		trifft zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
		↓	↓	↓	↓
a)	Die allgemeine Organisation war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Die Gruppengröße war insgesamt angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Die Zusammensetzung der Gruppen war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Die Kooperation im Team war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Die Bedingungen für die Durchführung der Theaterarbeit waren insgesamt gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Die Bedingungen für die Durchführung der Spracharbeit waren insgesamt gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Die Bedingungen für die Durchführung der Freizeitgestaltung waren insgesamt gut. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Die räumlichen Arbeitsbedingungen waren angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Die Integration von Theater-, Sprach- und Freizeitpädagogik hat gut geklappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Die Unterkunft war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Die Verpflegung war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7: Auszug aus dem Fragebogen für Campbetreuer

Für die Berechnungen werden die Skalen in numerische Werte rekodiert (0 = „trifft nicht zu“ und 3 = „trifft zu“). Die Frage, inwieweit die Integration von Sprachförderung, theatralen Methoden und Freizeitpädagogik gelingt, wird von den Befragten im Laufe der Jahre stetig positiver beantwortet. Tabelle 4 zeigt den kontinuierlichen Anstieg der durchschnittlichen Werte für dieses Item im Verlauf der Jahre von recht wenig Zustimmung im ersten Jahr der Durchführung zu deutlich stärkerer Zustimmung in den Jahren 2009 und 2010.

Die Zusammenarbeit der gemischten Teams für die intensive Förderung der Kinder wird von den Campbetreuern als sehr erfolgreich wahrgenommen. Sie gelingt im TheaterSprachCamp sowohl durch die konzeptionelle Weiterentwicklung als auch durch die persönlichen Erfahrungen der Beteiligten. Die Motivation der Campbetreuer und ihre Zufriedenheit mit der Arbeit im Camp sind zudem seit Jahren sehr hoch und es gibt viele Mehrfachfahrer, die für

Tabelle 5: Durchschnittliche Zustimmung der befragten Campbetreuer 2007-2010;
0 = „trifft nicht zu“, 3 = „trifft zu“

Zustimmung zur Aussage	TSC	2007	2008	2009	2010
„Die Integration der drei pädagogischen Bereiche ist gelungen.“	MW	1,4	2	2,3	2,5
	N	54	17	62	66

Kontinuität und Weiterentwicklung sorgen.

3 Zusammenfassung

Mit einem dreischrittigen Design (Vortest, Nachtest und Follow-up-Testung) werden spezifische Wirkungen und Nachhaltigkeit des TSC überprüft. Dabei zeigen sich hinsichtlich der unmittelbaren Effekte ermutigende Ergebnisse:

Mit sprachlichen Tests werden in der Evaluation des TheaterSprachCamp direkte und spezifische Effekte untersucht. Die Ergebnisse belegen, dass die Maßnahme in Hinblick auf das sprachliche Können der geförderten Kinder erfolgreich ist. Dazu werden unterschiedliche Tests eingesetzt, die einerseits die Bereiche, in denen die Förderung greift, identifizieren, und die andererseits die Spezifität der Förderung im Camp belegen.

Mit Schülerfragebögen und Einschätzungsskalen wird versucht, Motivationszuwächse und andere indirekte Fördererfolge im Bereich überfachlicher Kompetenzen im Camp zu belegen. Bislang ist dies noch nicht gelungen. Eine realistische Einschätzung eigener Kompetenzen und die Reflektion über Veränderungen sind für so junge Kinder noch zu voraussetzungsreich.

Die Einschätzungen der Lehrkräfte zeigten für den Campjahrgang 2010 eine deutliche Veränderung bei den Campkindern in einigen Aspekten und konnten so Beobachtungen, die die Beteiligten bereits in den Vorjahren gemacht hatten, objektivieren – beispielsweise zur Erhöhung des Selbstbewusstseins. Es zeigte sich allerdings bei Lehrkräften eine Tendenz, im TheaterSprachCamp geförderte Kinder besser einzuschätzen, auch wenn dies weder mit Leistungsdaten noch mit Selbsteinschätzungen korrespondiert.

Auch die Pädagogen, die die Förderung im TheaterSprachCamp durchführen, berichten vom immer besseren Gelingen der Arbeit in den Camps und der Integration der drei pädagogischen Ansätze für die Förderung und im Team.

Bezüglich der ebenfalls untersuchten längerfristigen Effekte (Nachhaltigkeitsprüfung) bestätigen sich Ergebnismuster, wie sie für kurzfristige Interventionen typisch sind. Nach einem Jahr lassen sich keine Effekte mehr nachweisen. Durch eine fortgesetzte Förderung mit den Methoden des TheaterSprachCamps wird an Pilotstandorten im Schuljahr 2012/13 eine Verbesserung der Nachhaltigkeit angestrebt.

Bibliografie

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer
- Grotjahn, Rüdiger (2002): Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2002): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Bd. 4, 211-225). Bochum: AKS-Verlag
- Hamburger Sprachförderkonzept: Zusammenfassung der Senatsdrucksachen unter www.schulfoerdern.de/schulportal/index.php?page=35; 1.8.2012
- May, Peter; Kinze, Julia; Hunger, Susanne (2011(2010/2009/2008)): *TheaterSprachCamp 2010 (2009/2008/2007) – Ergebnisse der Evaluation*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- May, Peter; Bach, Stefanie u.a. (2011): *Bericht über die Ergebnisse des Monitorings der schulischen Fördermaßnahmen und der Evaluation von Sprachförderprojekten im Schuljahr 2009/2010*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
www.schulfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20; 1.8.2012
- May, Peter; Bennöhr, Jasmine (Hrsg.) (in Vorbereitung): *KEKS – Kompetenzerfassung in Kita und Schule*. Berlin: Cornelsen
- May, Peter (2002): *HSP 3 – Hamburger Schreibprobe zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. Seelze: vpm
- Metze, Wilfried (2002): *Stolperwörterlesetest*.
<http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>; 1.8.2012
- Neumann, Ursula; Sting, Wolfgang u.a. (2011): *Hamburger TheaterSprachCamp 2011*. http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u14/Konzept_TSC_2011_final.pdf; 1.8.2012
- Stanat, Petra.; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea (2005): *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Erste Ergebnisse des Jacobs-Sommerncamp Projekts*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Sting, Wolfgang (2012): Performance und Theater als anderes Sprechen. In: *Scenario VI, 1, 55-64*

Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung

Romi Domkowsky Maik Walter

Zusammenfassung

Wirkungen des Theaterspiels werden häufig in Dokumentationen von Projekten beschrieben. Dabei geben zumeist die Spielleiter selbst ihre sehr subjektiv geprägten Erfahrungen mit den Spielprozessen wieder. Im Rahmen der Wirkungsforschung können diese Prozesse genauer erfasst werden. Der Beitrag stellt im ersten Teil ausgewählte Ergebnisse einer Longitudinalstudie für das Schulfach *Darstellendes Spiel* vor. An der Befragung nahmen mehr als 80 Jugendliche teil. Für die Leistungsmotivation, die Extraversion, die Offenheit und Aufgeschlossenheit sowie das Perspektivenübernahmeinteresse und die Empathie werden die Ergebnisse einer statistischen Befragung präsentiert, bevor im zweiten Teil die Relevanz und Übertragbarkeit auf den Fremdsprachenkontext diskutiert wird.

Das Wiedersehen

Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte,
begrüßte ihn mit den Worten:
„Sie haben sich gar nicht verändert.“
„Oh!“ sagte Herr K. und erbleichte.

Bertolt Brecht (1932): *Geschichten vom Herrn Keuner*

1 Wirkungen von Theater

Theater spielen begeistert, motiviert und aktiviert Spieler wie auch Spielleiter. Die Spieler entwickeln sich, wenn sie über einen längeren Zeitraum Theater spielen, in ihrer Persönlichkeit und auch in ihrem Sozialverhalten, sie verändern sich. Davon wird in der Praxis ausgegangen und dies ist in diversen Projektberichten ausführlich dokumentiert (vgl. beispielsweise Walter 2011 oder viele der Beiträge in Scenario). Wie können diese Wirkungen aber möglichst objektiv beschrieben werden? Gibt es geeignete Forschungsmethoden, um die wichtigen in der Praxis gemachten Erfahrungen auf verallgemeinerbarer Grundlage darzustellen, um theatrale Lernprozesse zu erfassen? Welche maßgeblichen Faktoren lassen sich im Lernprozess erkennen und kann man diese auf den Fremdsprachenkontext übertragen? Für die Fremdsprachenvermittlung sind neben dem

sprachlichen Wissen (vgl. Bryant 2012) und der interkulturellen Kompetenz (z.B. Kessler & Küppers 2008, Göbel 2007 sowie Jäger 2011) vor allem die psychologisch und sozial bedingten Faktoren (vgl. Dörnyei 2009 bzw. Rohmann 2010) interessant, die einen Fremdsprachenerwerb begünstigen können. Mit der Wirkungsstudie von Romi Domkowsky (2011) liegen nun für den deutschen L1-Kontext Ergebnisse vor, die die Erkenntnisse der europäischen DICE-Studie (2010) z.T. eindrucksvoll bestätigen. Aus forschungsmethodischer Sicht ist das Design interessant, da verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden angewendet und trianguliert wurden, um den komplexen Gegenstand angemessen zu erfassen (zur Methodendiskussion in der Sprachlehr- und -lernforschung vgl. Aguado & Riemer 2001, Riemer & Settinieri 2010 sowie Aguado 2000). Im Folgenden stellen wir das Design dieser Studie vor und gehen auf die für die Fremdsprachenforschung relevanten Ergebnisse ein.

2 Transfereffekte des Theaterspielens – Die Studie von Domkowsky (2011)

2.1 Fragestellung und Rahmenbedingungen

Welche Erfahrungen werden in theaterpädagogischen Prozessen gemacht und welcher Kompetenzgewinn ist damit verbunden? Dies sind die beiden Kernfragen der Studie „Theaterspielen - und seine Wirkungen“ (Domkowsky 2011). Neben dem ästhetischen Lernen wurde die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, die im Zeitraum eines Schuljahres Theater spielten, analysiert. Im Vergleich zu anderen Jugendlichen wurden Veränderungen ausgemacht, die auf das Theaterspielen zurückgeführt werden können. Ausgangspunkt für die Betrachtung der Transferqualitäten des Theaterspielens, also welche spezifischen nicht-künstlerischen Fähigkeiten beim Theaterspielen ausgeprägt und in den Alltag übertragen werden, war die Hypothese, dass regelmäßiges Theaterspielen bei jungen Menschen Kompetenzen im personalen, sozialen, Handlungs- sowie im Lern- und Leistungsbereich fördert. Um der Komplexität und Spezifik des Theaterspielens als bildenden künstlerischen Prozess gerecht zu werden, wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie verschiedene Methoden aus der qualitativen und quantitativen Sozialforschung kombiniert (ebd.: 20ff. und 340ff.):

- Beobachtung der Theaterstunden in vier Theatergruppen bzw. DS-Kursen über ein Jahr;
- regelmäßige Gespräche mit den Spielleiterinnen;
- Gruppeninterviews mit den Theaterspielern;
- gemeinsames Anschauen von Theaterstücken und reflektierende Gespräche darüber;

- Hausaufgaben und Tests in den DS-Kursen;
- Fotos von Proben und Aufführungen;
- Analysen der szenischen Arbeiten und Aufführungen der Theatergruppen;
- Forschungstagebuch.

Außerdem wurden über die Dauer eines Schuljahres drei standardisierte Befragungen durchgeführt, so dass allgemeine und individuelle Entwicklungsverläufe erkennbar werden konnten. Neben der zu untersuchenden Gruppe wurde hierzu auch eine Kontrollgruppe einbezogen. Die Gegenüberstellung von Theaterspielern und Nicht-Theaterspielern ermöglichte es zu eruieren, welche Wirkungen durch das Theaterspielen und nicht durch andere zum Beispiel entwicklungspsychologische Einflüsse erreicht wurden.

In der Zusammenführung und Triangulation der unterschiedlichen Daten und Methoden wurden qualitative und quantitative Ansätze miteinander verknüpft, um ein umfassendes Bild des Forschungsgegenstandes, des Theaterspielens und seiner Wirkungen, zu gewinnen (vgl. Bryman 1988; Bryman 1992; Flick 2008: 76). Qualitativ gewonnene Hypothesen, die sich auf Transfereffekte bezogen, wurden durch eine quantitative Herangehensweise überprüft. Parallel dazu wurden qualitative Methoden eingesetzt, um das Phänomen Theaterspielen beschreiben zu können.

An der Studie nahmen Jugendliche aus acht Kursen der 12. und 13. Klassenstufe eines Berliner Oberstufenzentrums und einer Berliner Gesamtschule teil. In der Hälfte der Kurse wurde Darstellendes Spiel (DS) unterrichtet, in den anderen Kursen Philosophie, Deutsch, Englisch und Erdkunde. Das Wahlpflichtfach DS ist an Berliner Schulen reguläres Unterrichtsfach und kann freiwillig gewählt werden (zu den genauen Rahmenbedingungen und zur Gruppenzusammensetzung vgl. Domkowsky 2011).

In den nächsten Abschnitten stellen wir die Befragung und deren für den Fremdsprachenkontext einschlägige Ergebnisse vor.

2.2 Forschungsmethode: Standardisierter Fragebogen

Für die Überprüfung der Hypothese wurde eine standardisierte schriftliche Befragung von mehr als 80 Jugendlichen durchgeführt, in der Persönlichkeitsmerkmale (Eigenschaften, Interessen, Verhaltensweisen, Einstellungen und Werthaltungen) ermittelt wurden (zur Begründung vgl. Domkowsky 2011: 340ff.). Mit der Standardisierung des Verfahrens war die Vergleichbarkeit der Daten sowohl verschiedener Gruppen als auch unterschiedlicher Messzeitpunkte gewährleistet. Vor, während und nach dem Schuljahre erhielten allen Befragten die gleichen Fragen in gleicher Formulierung und Reihenfolge. Die Jugendlichen gaben bei der Befragung eine mehr oder weniger auf sich selbst bezogene Auskunft über ihre Lebenswelt. Mit den Selbstberichten wurden sie als Experten herangezogen, die ihre eigenen Reaktionen in zahlreichen

verschiedenartigen Situationen erlebt hatten. Anders als bei einmaligen Beobachtungen oder Verhaltensstichproben war es damit möglich, Auskunft über allgemeinere, situationsübergreifende Tendenzen zu erhalten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 303). Selbstberichtsverfahren können jedoch auch mit Nachteilen verknüpft sein (vgl. ebenda). Nach Bortz und Döring sind sie besonders stark von Erinnerungsvermögen, Aufmerksamkeit und Selbsterkenntnis abhängig und sowohl für unwillkürliche Fehler und Verzerrungen als auch für absichtliche Verfälschungen „anfällig“ (vgl. Bortz& Döring 2002: 190). Die Ergebnisse sind in entscheidender Weise vom (Selbst-)Reflexionsvermögen der Probanden abhängig und ihrer Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen. Diese sind (je nach individuellem Entwicklungsstand) unterschiedlich.¹

2.3 Fragebogenkonstruktion

Bereits vorliegende qualitative Forschungsergebnisse (vgl. Domkowsky 1998, Domkowsky 2008), theoretische Vorarbeiten sowie die zu diesem Themenkomplex vorhandene Untersuchungen waren Grundlage für die Konstruktion des Fragebogens, der in der Studie eingesetzt wurde. Der Fragebogen wurde zum überwiegenden Teil aus bereits vorhandenen und getesteten Skalen konstruiert, die sich auf die in den Hypothesen angesprochenen Persönlichkeitskonstrukte bezogen. Zusätzlich zu den Skalen, die sich auf die Hypothesen bezogen, wurden sozialstatistische Daten (Alter, Geschlecht, Sozialstatus, kultureller Hintergrund) erhoben.

2.4 Die Aufbereitung und Analyse der Daten

Die erhobenen Daten wurden mit dem speziell für die sozialwissenschaftliche Forschung entwickelten Statistical Package for Social Science (SPSS) ausgewertet. Die quantitative Analyse beinhaltet sowohl eine Beschreibung der Daten (deskriptive Statistik) als auch die Überprüfung von Hypothesen mit Hilfe der schließenden Statistik. Mittels Signifikanztests wurde auf der Basis der empirisch-quantitativen Stichprobendaten ermittelt, ob Effekte vorliegen oder nicht, ob beobachtete Unterschiede zwischen Experimental- und Vergleichsgruppe zufällig sind oder eher systematische Ursachen haben. Signifikanztests liefern im Allgemeinen Aussagen darüber, wie groß Irrtumswahrscheinlichkeiten für eine fälschliche Annahme oder Ablehnung der Hypothese sind (vgl. Atteslander 2003: 317). „Ein signifikantes Ergebnis liegt vor, wenn ein Signifikanztest eine *sehr geringe* Irrtumswahrscheinlichkeit ermittelt“ (Bortz& Döring 2002: 30; Hervorhebungen im Original).

Die Studie ging von Unterschiedlichkeitshypothesen aus: Nach dem „Treatment Theaterspielen“ unterschieden sich Experimental- und Vergleichsgruppe in

¹Helmut Fend stellte fest, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Mädchen ab 12 Jahren kontinuierlich ansteigt und mit 16 Jahren noch einmal einen deutlichen Anstieg erfährt, während sie bei Jungen bis zum 15. Lebensjahr in etwa konstant bleibt und sich erst zum 16. Lebensjahr verstärkt. Je höher das schulische Leistungsniveau, um so höher sei auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. Fend 1990: 98; 1994: 105f. und 109).

Tabelle 1: Ausgewählte Hypothesen im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen und die zu ihrer Prüfung angewandten Skalen

	Hypothese	Skala
personale Kompetenzen	Theaterspielen steigert die Leistungsmotivation, weckt Eigeninitiative, fördert Einsatz-, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft.	„Leistungsmotivation“ (vgl. Modick 2005)
personale Kompetenzen	Theaterspielen fördert die Selbstreflexivität (Self-Monitoring) in Hinblick auf Ausdrucksfähigkeit und Extraversion.	„Extraversion“ (Deutsche Selbstüberwachungsskala (Self-Monitoring), Subskala Skala „Extraversion“; vgl. Collani & Stürmer 2005)
personale Kompetenzen	Theaterspielen fördert die Offenheit für Neues und Experimentierfreude.	„Offenheit und Aufgeschlossenheit“ (Instrument „Deutsches Arnett Inventory of Sensation Seeking (AISS-d)“, gekürzte Teilskala; Neuigkeit; vgl. Roth & Mayerhofer 2005)
soziale Kompetenzen	Theaterspielen fördert das Einfühlungsvermögen.	„Perspektivenübernahmeinteresse“ (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002; 175f.)
soziale Kompetenzen	Theaterspielen fördert empathisches Verhalten und verändert den Umgang mit anderen.	„Empathie“ (vgl. ebenda; 177f.)

Bezug auf die abhängigen Variablen. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgte mittels Signifikanztests an Hand statistischer Kennwerte (zur Begründung des Verfahrens vgl. Domkowsky 2011: 365ff.).

2.5 Für den Fremdsprachenkontext relevante Konstrukte

In Folgenden werden die Ergebnisse der Studie präsentiert, die in unseren Augen auch für den Fremdsprachenunterricht relevant sein könnten.² Dies betrifft in Hinblick auf die personalen Kompetenzen Leistungsmotivation, Extraversion sowie Offenheit und Aufgeschlossenheit. In Bezug auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen sehen wir die Förderung von Perspektivenübernahmeinteresse und Empathie als relevant an. Insbesondere für die Entwicklung der in-

²Weitere Konstrukte werden ausführlich in Domkowsky (2011) untersucht. Dort finden sich auch detailliertere Analysen und Begründungen der Methode. Auch wenn die Sprache der Statistik auf den folgenden Seiten die *wahren Theaterenthusiasten* abschrecken könnte, gewährleisten unsere Interpretationen der Ergebnisse ein Verständnis.

terkulturellen Kompetenzen sind die hier ausgewählten Bereich von Belang (vgl. Abschnitt 3). Für die hier angeführten Konstrukte ging die Studie von der Hypothese aus, dass Theaterspielen die entsprechenden Verhaltensweisen stärkt.

Leistungsmotivation — Die Entwicklung leistungsmotivierten Verhaltens ist für die Erfüllung vieler Lebensanforderungen bedeutsam. Untersucht wurde die Hypothese, dass während des Theaterspielens die Leistungsmotivation gesteigert, Eigeninitiative geweckt, Einsatz-, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft gefördert werden (vgl. Domkowsky 1998: 133 und 136f. sowie Domkowsky 2008: 56ff.). Zur Überprüfung wurde eine Modifikation der Skala „Leistungsmotivation“ von Modick eingesetzt (vgl. Modick 2005). Die Probanden wurden nach ihrem Verhalten und ihrer persönlichen Einstellung gefragt. Auf einer sechsstufigen Skala (von „trifft gar nicht auf mich zu“ bis „trifft vollständig auf mich zu“) sollten sie zwölf Aussagen wie „Gewöhnlich mache ich mehr, als ich mir vorgenommen habe“ oder „Es macht mir Spaß, mich mit verzwickten Problemen zu beschäftigen“ bewerten. Höhere Mittelwerte repräsentierten eine größere Leistungsmotivation.

In der Varianzanalyse konnten signifikante Unterschiede im Zeitverlauf ($F(1,95) = 3,98$; $p = 0,02$) festgestellt werden. Das bedeutet, dass es im Laufe des Schuljahres signifikante Veränderungen in Hinblick auf die Leistungsmotivation gab. Da die Mittelwerte der Experimentalgruppe und der Vergleichsgruppe aber keine überzufälligen Zusammenhänge aufwiesen ($F(1,95) = 1,03$; $p = 0,36$), muss ein Einfluss des Theaterspielens an dieser Stelle ausgeschlossen werden. Rein deskriptiv lagen die Werte für Leistungsmotivation zu Beginn der Untersuchung bei beiden Gruppen auf dem gleichen Niveau; die der Experimentalgruppe stiegen im Laufe des Schuljahres deutlicher an als die der Vergleichsgruppe, aber eben nicht signifikant.

Die Jugendlichen zeigten sich also nach einem Jahr Theaterspielen leistungsmotivierter als noch zu Beginn des Schuljahres und motivierter als ihre nicht Theater spielenden Schulkameraden in den Parallelkursen. Signifikante Veränderungen gab es aber im Laufe des Schuljahres bei beiden Gruppen, so dass die Ursache für diese Entwicklung nicht allein und eindeutig dem Theaterspielen zuzuschreiben ist. Vielmehr scheinen schulische Prozesse (Leistungsmessungen, Zeugnisse und Versetzungen) einen Einfluss zu haben (vgl. Domkowsky 2011: 451ff.).

Extraversion — In der Persönlichkeitsforschung wird Extraversion als eine der zentralen Dimensionen der Persönlichkeit betrachtet. Sie schreibt sich jemand um so mehr zu, „je mehr er sich Freude an der Gesellschaft anderer, Bedürfnis nach und Fähigkeit zu [...] Kontakt mit anderen Menschen (Geselligkeit), Lebhaftigkeit, Erlebnisdrang, Unternehmungslust und Unbeschwertheit (Aktivität) zubilligt“ (Bastian 2000: 468; zur theoretischen Einbettung vgl. Domkowsky 2011: 459f.). Für die Prüfung des Konstruktes Extraversion ging die Studie von der Hypothese aus, dass während des regelmäßigen Theaterspielens die

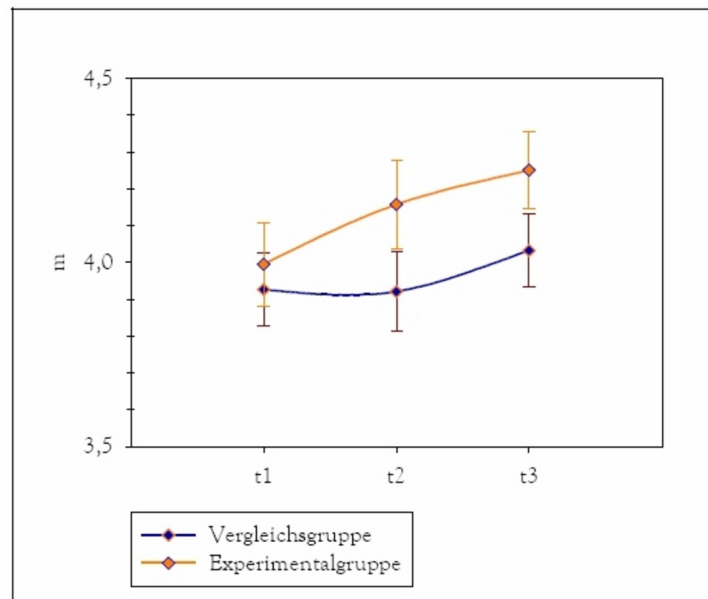


Abbildung 1: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Leistungsmotivation“ (Wertebereich: 1,0 bis 6,0)

Selbstreflexivität (Self-Monitoring) in Hinblick auf Ausdrucksfähigkeit und Extraversion gefördert wird (vgl. Domkowsky 1998: 124 und 141). In besonderer Weise wurde betrachtet, ob Theater spielende Jugendliche sich ihrer Wahrnehmung nach extrovertierter verhalten, ob sie eher auf andere zugehen können und mehr Freude am Umgang mit anderen Menschen haben, ob sie sich nach dem Theaterspielen in sozialen Situationen insgesamt sicherer bewegen können. Gleichzeitig konnte mit der verwendeten Skala geprüft werden, inwiefern expressive Fähigkeiten in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen während des Theaterspielens entwickelt wurden und ob diese auch in andere Persönlichkeitsbereiche, zum Beispiel in ihr soziales Umfeld, übertragen werden konnten.

Zur Hypothesenprüfung wurde ein Teil der „Deutschen Selbstüberwachungs-skala (Self-Monitoring)“ eingesetzt, die Subskala „Extraversion“.

Die Jugendlichen wurden nach ihrem Verhalten und ihren Gefühlen befragt. Auf einer fünfstufigen Skala (von „trifft überhaupt nicht auf mich zu“ bis „trifft völlig auf mich zu“) sollten sie sich selbst bezogen auf Aussagen wie „Wenn ich neu in eine Gruppe komme, habe ich Schwierigkeiten, mich zu integrieren“ einschätzen. Höhere Mittelwerte standen für extrovertierteres Verhalten.

In der Varianzanalyse war ein Effekt für den Faktor Zeit erkennbar ($F(1,65) = 5,25$; $p = 0,01$), das heißt, dass im Verlauf der Untersuchung signifikante Unterschiede feststellbar waren. Die einfaktorielle Varianzanalyse für beide Gruppen ergab zunächst keinen signifikanten Unterschied ($F(1,65) = 1,31$; $p = 0,27$). Im Nachtest stellte sich zum dritten Messzeitpunkt ein signifikanter Wert ein ($t1: T(81) = -0,32$; $p = 0,75$; $t2: T(81) = -1,22$; $p = 0,23$ und $t3: T(81)$

= -1,76; $p = 0,08$). Dieser hielt zwar einer Bonferroni-Korrektur (vgl. Bortz; Döring 2002) nicht stand, kann aber dennoch als Indikator für den Einfluss des Theaterspielens gewertet werden.

Deskriptiv waren die Extraversions-Werte der am Theaterspielen interessierten Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres etwas höher. Im Verlauf der Untersuchung stiegen sie bei ihnen deutlich stärker an als bei den Schülern der Vergleichsgruppe (vgl. Abb.2).

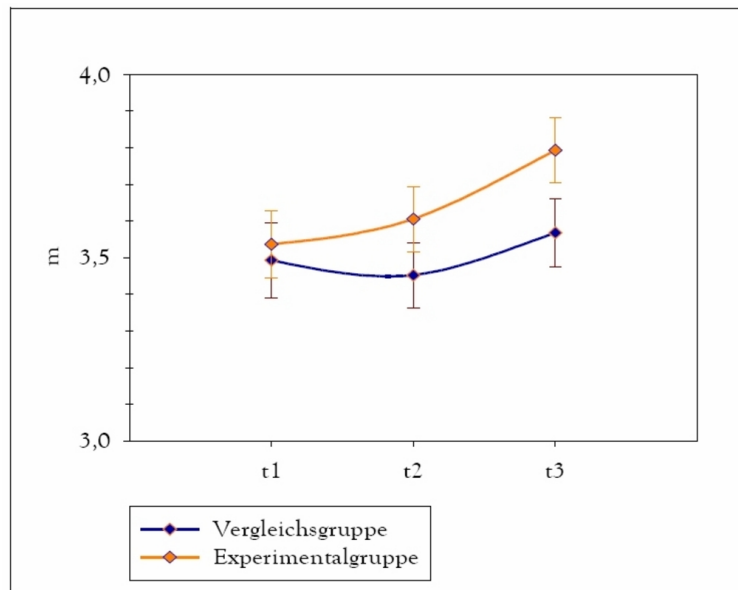


Abbildung 2: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Extraversion“ (Wertebereich: 1,0 bis 5,0)

Es konnte ein positiver Einfluss des Theaterspielens in Hinblick auf das extrovertierte Verhalten der Jugendlichen festgestellt werden. Nach einem Jahr regelmäßigen Theaterspielen fiel es den Jugendlichen subjektiv leichter, beispielsweise auf andere zuzugehen oder vor Gruppen zu sprechen. Sie hatten mehr Freude daran, in Gesellschaft anderer zu sein. Ein Erklärungsstrang dafür kann sein, dass das Miteinander in der Theatergruppe, die Neugier auf das Neue im Spiel, die Lust zur Darstellung in der Gruppe, die Freude an einer Aufführung und die Verantwortung dafür die Jugendlichen prägte und sie positive Erfahrungen in diesem Bereich machen ließ, was wiederum eine Verhaltensänderung in Richtung größerer Extraversion nach sich ziehen konnte (vgl. Domkowsky 2011: 459ff.).

Offenheit und Aufgeschlossenheit — Offenheit für neue Erfahrungen und Aufgeschlossenheit zählen ebenfalls zu den zentralen Persönlichkeitsdimensionen. Hurrelmann beispielsweise verbindet mit der Dimension „Offenheit für Erfahrungen“ Persönlichkeitsmerkmale wie „originell, kreativ und fantasievoll“ (Hurrelmann 2002: 60). Mit einer offenen Haltung und einem eher spielerischen

divergenten Denken „kann man Dinge aus verschiedenen Perspektiven betrachten und kommt so unter Umständen auf Ideen, die einem sonst entgangen wären. Denn während konvergentes Denken nach der einzig richtigen Lösung sucht, lässt das divergente Denken mehrere Möglichkeiten zu und nähert sich dem Problem eher assoziativ und aus verschiedenen Richtungen“ (Hoffmann 2008: 20).

In der Studie wurde von der Hypothese ausgegangen, dass Theaterspielen Offenheit für Neues und Experimentierfreude fördern kann (vgl. Domkowsky 1998: 135 und Domkowsky 2008: 66). Eine ständige Konfrontation mit unvorhersehbaren Situationen geschieht insbesondere bei Improvisationen. Für Hans-Wolfgang Nickel erfüllt das Spielen einer Theaterrolle das „Moment der Freiheit“: „raus aus gefestigten Strukturen, Freiraum, in welchem eine neue Welt gebaut wird, neue Regeln gelten, Offenheit neue Möglichkeiten zulässt, Experiment zur Triebkraft wird, Wünsche, Träume, Grenzüberschreitung sichtbar werden“ (Nickel 2006: 4f.). Deshalb erweitere sich beim Theaterspielen die Fähigkeit, Fremdes und Neues zu erfahren (vgl. ebenda: 5). Offenheit für Neues wird grundsätzlich als eine Bedingung angesehen, um sich dem Theaterspielen zuzuwenden.

Geprüft wurde diese Hypothese mit der gekürzten Teilskala „Neuigkeit“ des „Deutschen Arnett Inventory of Sensation Seeking (AISS-d)“ (Roth & Mayerhofer 2005). Diese erfasst die Offenheit und Aufgeschlossenheit für neuartige Stimulationen.

Die Probanden wurden zu ihrem Verhalten und ihrer persönlichen Einstellung zu Aussagen wie „Ich fände es interessant, mit jemandem zusammen zu sein, der/ die aus einem anderen Land kommt als ich“ oder „Wenn ich im Restaurant esse, finde ich es am besten, etwas zu bestellen, das ich kenne“ befragt. Zu diesen Items (vgl. Anhang) sollten sie auf einer vierstufigen Skala (von „trifft gar nicht auf mich zu“ bis „trifft stark auf mich zu“) Stellung nehmen. Höhere Werte standen für eine größere Offenheit gegenüber Neuem.

In der Varianzanalyse konnten signifikante Unterschiede im Zeitverlauf ($F(1,94) = 3,11; p = 0,05$) und zwischen den beiden Gruppen ($F(1,94) = 5,12; p = 0,008$) festgestellt werden. Der Nachtest ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen zum ersten Messzeitpunkt ($t_1: T(81) = -0,05; p = 0,96$). Nach einem halben bzw. einem ganzen Schuljahr stellten sich aber solche Unterschiede ein ($t_2: T(81) = -2,02; p = 0,05; t_3: T(81) = -2,31; p = 0,02$). Diese hielten einer Bonferroni-Korrektur (vgl. Bortz; Döring 2002) nicht stand und sind demzufolge nur als Trend zu interpretieren. Deskriptiv stiegen die Werte der Experimentalgruppe zum dritten Messzeitpunkt stark an, während die der Vergleichsgruppe auf dem gleichen Niveau blieben. Außerdem war die Streuung bei der Experimentalgruppe zum dritten Messzeitpunkt wesentlich geringer als bei der Vergleichsgruppe, was für eine homogenere Einschätzung in der Gruppe der Theaterspieler spricht.

Während des regelmäßigen Theaterspielens wurden junge Menschen tendenziell offener gegenüber Neuem und Fremden (vgl. Abb. 3). Dieses Resultat schließt an die Erkenntnis des 1. Jugend-KulturBarometers an, wonach die

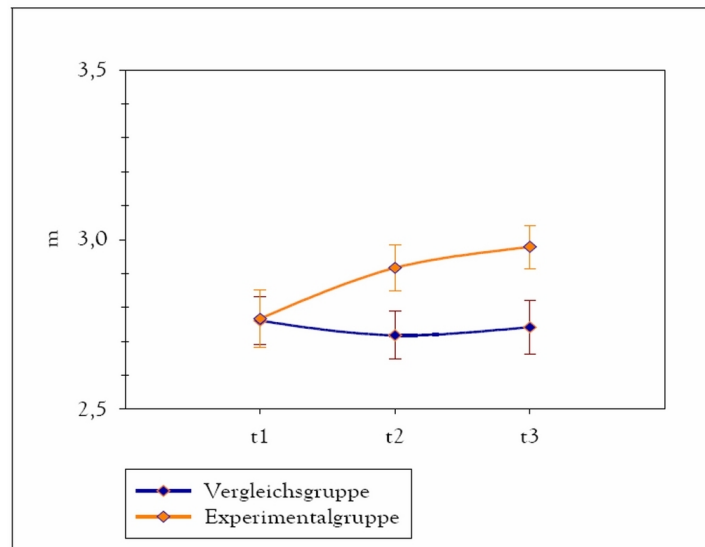


Abbildung 3: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t_1 , t_2 , t_3 für die Skala „Offenheit und Aufgeschlossenheit“ (Wertebereich: 1,0 bis 4,0)

Auseinandersetzung mit Kunst die Offenheit gegenüber fremden Kulturen fördere (vgl. Keuchel et al. 2006: 161) (vgl. Domkowsky 2011: 448ff.).

Die Dimension gehört wie auch die Extraversion zu den so genannten „Big Five“ der Persönlichkeitspsychologie, die im Wesentlichen eine Persönlichkeit charakterisieren und als ausgesprochen stabil angesehen werden. Um so überraschender ist, dass in der Studie für zwei dieser fünf Persönlichkeitsmerkmale (Offenheit für Neues und Extraversion) ein positiver Einfluss durch das Theaterspielen festgestellt werden konnte (vgl. Domkowsky 2011: 469).

Perspektivenübernahmeinteresse — Perspektivenübernahmeinteresse ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Situationen aus Sicht anderer Personen zu betrachten und auf diese Weise ihre Reaktionen (Handlungen, Gedanken, Gefühle und Motive) zu verstehen. „Perspektivenübernahme stellt eine grundlegende Voraussetzung sozial kompetenten Verhaltens dar, die in nahezu jeder Interaktionssituation eine wichtige Rolle spielt und unter anderem mit Kontrolle aggressiver Verhaltensimpulse zusammenhängt“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 301f., vgl. auch Richardson et al. 1998) „Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als notwendige kognitive Grundlage für soziale Anpassung, Empathie und Altruismus“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002: 175, vgl. auch Steins & Wicklund 1993).

Durch das Theaterspielen sollte das Interesse an einer Perspektivenübernahme gefördert werden (vgl. Domkowsky 1998: 135f. und Domkowsky 2008: 66). Die zur Prüfung dieser Hypothese eingesetzte Skala stammt aus der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 und wurde dem Interpersonal Reactivity Index entnommen (Davis 1980).

Die Jugendlichen wurden gebeten, ihr konkretes Verhalten in verschiedenen Situationen (z.B. „Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen“) auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“). Höhere Werte bedeuteten ein größeres Interesse daran, die Perspektive anderer einzunehmen (zu den verwendeten Items vgl. Anhang).

In der einfaktoriellen Varianzanalyse zeigte sich ein überzufälliger Zusammenhang für den Faktor Zeit ($F(2,00) = 3,88$; $p = 0,02$). Das heißt, dass es signifikante Veränderungen des Perspektivenübernahmeinteresses über das gesamte Schuljahr hinweg gab. Allerdings konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ($F(2,00) = 0,23$; $p = 0,79$) erkannt werden, so dass festgestellt werden muss, dass das Theaterspielen keinen Einfluss auf die Veränderungen des Perspektivenübernahmeinteresses hatte.

Rein deskriptiv ist zu erkennen (vgl. Abb. 4), dass das Perspektivenübernahmeinteresse beider Gruppen auf ähnlich hohem Niveau startete und sich im Laufe des zweiten Schulhalbjahres jeweils steigerte. Die Mittelwerte beider Gruppen bewegen sich insgesamt in der oberen Hälfte der Skala (vgl. Domkowsky 2011: 474f.).

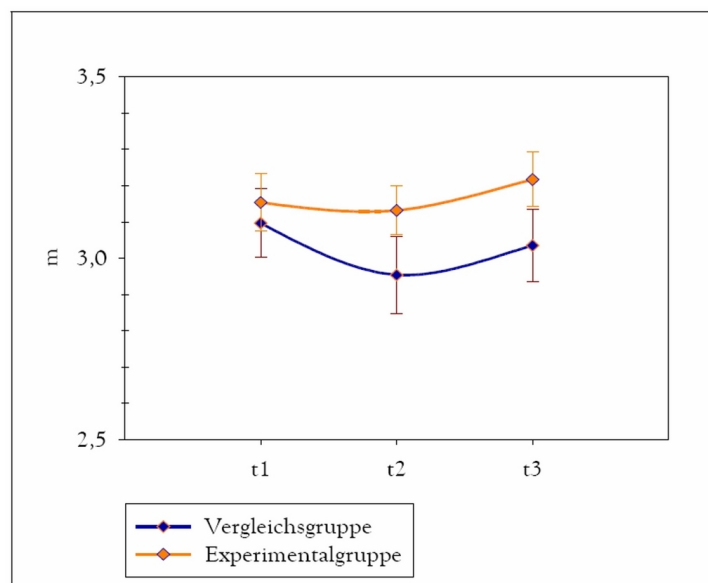


Abbildung 4: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Perspektivenübernahmeinteresse“ (Wertebereich: 1,0 bis 4,0)

Empathie — Während Perspektivenübernahme das Verstehen psychischer Vorgänge in anderen Personen beschreibt, handelt es sich bei Empathie eher um das Miterleben und Mitfühlen emotionaler Reaktionen anderer, um die Fähigkeit, sich an die Stelle des anderen zu versetzen und seine Erwartungen und Sicht der Situation zu antizipieren (daher auch als „role-taking“ bezeichnet, vgl.

Batson u.a. 1991; Bierhoff 2002: 158; Deutsches PISA-Konsortium 2001: 302; Krappmann 1988; Schnell 2008). Es wird angenommen, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können, Voraussetzung für Empathiefähigkeit, dem Verstehen und gegebenenfalls Teilen von Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen, ist (vgl. Bierhoff 2002: 158).

Die Analyse der qualitativen Vorstudien zur Untersuchung über das Theaterspielen und seine Wirkungen wies darauf hin, dass Theaterspielen empathisches Verhalten fördern kann, den Umgang mit anderen also verändert (vgl. Domkowsky 1998: 135f. und Domkowsky 2008: 66).

Die zur Hypothesenprüfung eingesetzte Skala stammte ebenfalls aus der PISA-Studie 2000 und wurde auch dem Interpersonal Reactivity Index (Davis 1980) entnommen (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002: 177f.).

Die Jugendlichen wurden gebeten, für sechs Items (z.B. „Die Dinge, die ich so mitbekomme, berühren mich oft ganz schön“, vgl. Anhang) auf einer vierstufigen Skala einen Bezug zu sich selbst herzustellen (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“). Höhere Werte bedeuteten größere Empathie. In der einfaktoriellem Varianzanalyse zeigte sich ein überzufälliger Zusammenhang für den Faktor Zeit ($F(1,93) = 2,69$; $p = 0,07$). Das heißt, dass es einen Trend zur Veränderung der Empathie über das gesamte Schuljahr hinweg gibt. Allerdings gibt es auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ($F(1,93) = 1,49$; $p = 0,23$), so dass diese Veränderung nicht auf das Theaterspielen zurückgeführt werden kann.

Deskriptiv ist zu erkennen, dass die Empathie in beiden Gruppen anfangs auf ähnlich hohem Niveau lag (vgl. Abb. 4). Während die Mittelwerte für Empathie bei der Experimentalgruppe im Zeitverlauf leicht anstiegen, sanken die der Vergleichsgruppe sogar. Die Empathiewerte der Experimentalgruppe streuten außerdem deutlich weniger. Die Mittelwerte der Vergleichsgruppe bewegten sich insgesamt in der oberen Hälfte der Skala, die der Experimentalgruppe sogar im obersten Viertel. Damit zeigten die Theaterspieler laut der deskriptiven Analyse ein deutlich empathischeres Verhalten (vgl. Domkowsky 2011: 475f.).

3 Relevanz für den Fremdsprachenunterricht

Die Studie ist zwar nicht im L2-Kontext entstanden, kann aber trotzdem interessante Einsichten hierfür liefern, zunächst mit ihrem Forschungsdesign, insbesondere hinsichtlich der Konstruktion des Fragebogens, der aus den qualitativen Vorstudien und der entsprechenden Forschungsliteratur erarbeitet wurde. Dieser Fragebogen kann als Instrument auch für den Fremdsprachenkontext nützlich sein, zum Beispiel als Basis für die Entwicklung eines adäquaten Fragebogens für ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale. In der Praxis ist es notwendig, geeignete Evaluierungsinstrumente sowohl für den sprachlichen Bereich als auch für den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung anzuwenden zu können. Als problematisch sehen wir die in der Fremdsprache verständliche Formulierung der Items an. Ähnlich beschreibt Kinze (2012) in dieser Ausgabe

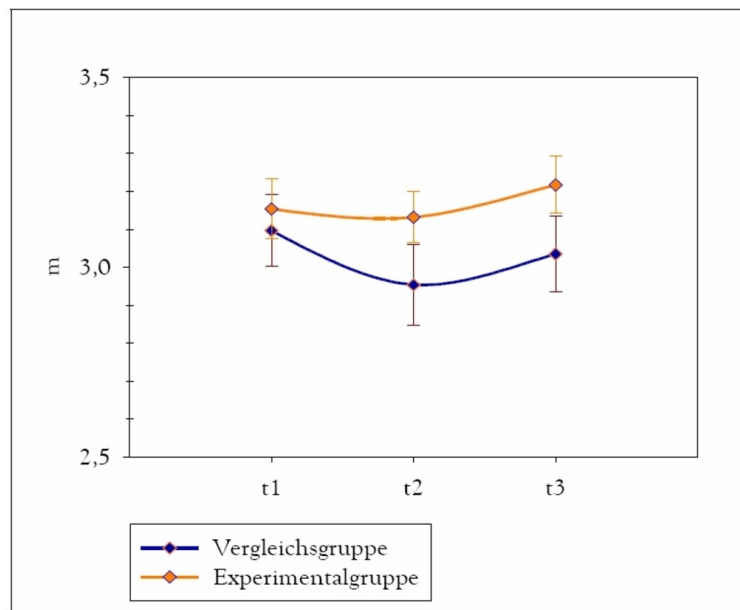


Abbildung 5: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Empathie“ (Wertebereich: 1,0 bis 4,0)

von Scenario die Schwierigkeiten während der Untersuchung im Hamburger SprachTheaterCamp, die zu einer absoluten Vereinfachung des Fragebogens führten, um valide Daten zu erhalten. Besonders fraglich sind im L2-Kontext komplexe Konstrukte im pragmatischen Bereich wie etwa die interkulturellen Kompetenzen. Ein Ausweg in homogenen Lernergruppen könnte die Formulierung in der entsprechenden L1 der Lerner sein (z.B. Jäger 2011:188f sowie 373ff.). Für heterogene Konstellationen wird dies jedoch nur schwer umzusetzen sein.³

In Bezug auf die in der Studie über das Theaterspielen und seine Wirkungen untersuchten Konstrukte sind die im letzten Abschnitt dargestellten Faktoren für den L2-Erwerb relevant.

Empathiefähigkeit und **Bereitschaft zur Perspektivenübernahme** lassen sich als wichtige Voraussetzungen eines erfolgreichen Fremdspracherwerbs betrachten. Im Konzept der Interkulturellen Kompetenzen bilden sie in verschiedenen Modellen elementare Bausteine, wenn auch mit teilweise leichten Nuancen (vgl. Kessler & Küppers 2008, Abschnitt 2). Auch die **Offenheit** als Persönlichkeitsmerkmal wird allgemein als für die interkulturelle Kompetenz förderlich eingestuft (ebd.). Etwas schwieriger sind die verbleibenden Faktoren Motivation und Extraversion zu übertragen.

Die **Motivation** gilt als einer der wichtigen Faktoren, um eine fremde Sprache zu lernen (Dörnyei 2001). Rost-Roth (2010) macht deutlich, dass die Motivation ein allgemeines Konstrukt darstellt mit sehr verschiedenen Ausprägungen.

³Konstruktive Vorschläge finden sich vor allem bei Dörnyei/Taguchi(2009).

Aus der in der vorliegenden Studie getesteten Leistungsmotivation kann somit nicht ohne weiteres auf die Motivation, eine fremde Sprache zu lernen, geschlossen werden. Riemer (2006: 37) differenziert zwischen sechs Motivationskomponenten: Neben den zielsprachlichen Einstellungen, Motiven und Zielen, Vorerfahrungen und Erfolgsaussichten, dem Unterrichtskonzept und weiteren Kontakten zur Zielsprache gehören dazu die allgemeinen und personalen Voraussetzungen, worunter auch die Leistungsbereitschaft subsummiert wird. Damit sollte auch dieses Merkmal übertragbar sein, wenn auch als eines in einer ganzen Reihe anderer.

Auch die **Extraversion** eines Lerners kann nicht ohne Weiteres als eine den L2-Erwerb förderliche Eigenschaft gesehen werden. Grothjan et al. führen 2004 jedoch empirische Studien dafür an, dass die Extraversion zumindest in der gesprochenen Sprache mit der Flüssigkeit eines Lerners positiv korreliert und dass je höher das Maß an Extraversion eines Lerners ist, umso niedriger die Angst eine Fremdsprache zu benutzen. Und gleichzeitig ist damit die Fremdsprachenlernmotivation umso höher (vgl. Grotjahn et al. 2004: 132). Extraversion betrachten wir damit als einen den L2-Erwerb stützenden Faktor, zumindest in der gesprochenen Sprache. Es zeigt sich, dass die ausgewählten Faktoren durchaus in einem L2-Kontext relevant sind und auch hier positive Effekte auf den Fremdspracherwerb zu erwarten sind. Dies bleibt einer empirischen Überprüfung vorbehalten.

Abschließend möchten wir noch auf die europäische DICE-Studie (DICE 2010), die auch im Fremdsprachenkontext bereits zur Kenntnis genommen wurde, eingehen, denn in der Fragestellung wurden vergleichbare Analysen durchgeführt. Konkret wurde dort die Effizienz von dramapädagogischen Methoden bei der Förderung verschiedenener Softskills untersucht, ebenfalls mit Kontrollgruppen und nicht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. An der Untersuchung nahmen 4.475 Schüler in 12 verschiedenen Ländern teil und es wurden allein 111 verschiedene Typen von dramapädagogischen Interventionen beschrieben. Diese dauerten maximal drei Monate und reichten von einer dramapädagogischen Unterrichtseinheit bis hin zur Arbeit an einem Theaterstück. Auch wenn die globale Auswertung zu einem ausgesprochen positiven Ergebnis der dramapädagogischen Interventionen kommt, können die Ergebnisse beider Studien nicht ohne Weiteres miteinander verglichen werden. Die Heterogenität der Interventionen erlaubt hier keinen direkten Vergleich. Die Testinstrumente der DICE-Studie sind nur teilweise bekannt. Aus forschungsmethodischer Sicht können die in DICE bei Schülern und Lehrenden durchgeführten Befragungen eine empirische Evidenz für die von Domkowsky vorgelegten Ergebnisse liefern. Die in DICE kumulierten Unterrichtsvorschläge sowie die reichhaltigen Daten stellen ein Reservoir für weitere empirische Auswertungen dar, auch für den Fremdsprachenunterricht.

4 Ein Fazit

In der Studie über das Theaterspielen und seine Wirkungen wurde deutlich, dass Theaterspielen eine besondere Form der Bildung sein kann. Für den Kontext der schulischen Bildung in Deutschland wurden erstmals auf verallgemeinerbarer Grundlage Auswirkungen des Theaterspielens auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen dokumentiert. Effekte aus den Theater-Kursen sind weit über den engen Unterrichtsrahmen auf die Persönlichkeit der jungen Menschen sichtbar geworden. Diese verweisen auf ein besonders effektives und nachhaltiges Lernen im Kontext theatraler Auseinandersetzungen. Offenbar sind mit dem Theaterspielen Lernmodi verbunden, die tief implementierend wirken (vgl. Domkowsky 2011: 526f.). Domkowsky stellte in ihrer Wirkungsstudie fest, dass die Jugendlichen, die sich für einen DS-Kurs entschieden, bereits über viele Fähigkeiten in etwas ausgeprägter Weise verfügten als die Schüler, die einen anderen Kurs wählten. Viele dieser Kompetenzen wurden durch das Theaterspielen weiter ausgebaut. Theaterspielen kann also Stärken stärken. Aber auch neue Möglichkeiten wurden entdeckt und gefördert. Die Theaterspieler bemerkten im Laufe der Zeit neue Fähigkeiten an sich selbst (vgl. Domkowsky 2010: 128f.).

Im Kontext der Untersuchung über das Theaterspielen – und seine Wirkungen war Theater keine Methode, „um zu ...“, sondern das Lernziel selbst. Es involvierte die Akteure auf seine eigene Weise, durch die mit ihm verbundenen ästhetischen Prozesse. Die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten waren dabei die Basis der beschriebenen Wirkungen (vgl. Domkowsky 2011: 527). Nur auf deren Grundlage konnte Theater seine Wirksamkeit entfalten.

Die angewendete statistische Methode hat ein umfassendes Bild der Effekte des Theaterspielens geliefert. Für den L2-Kontext liegt damit ein empirisch abgesicherter Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen vor, die es erlauben, mögliche Wirkungen der Theatermethode im psychosozialen Bereich zu erfassen und von denen im sprachlichen Bereich abzugrenzen.

Theater kann also eine ganze Menge! Allerdings kann nicht alles, was dem Theaterspielen in zahlreichen Erfahrungsberichten zugeschrieben wird, (allein) darauf zurückgeführt werden. Menschen verändern sich im Laufe der Zeit und das, auch ohne Theater zu spielen.

Bibliografie

- Aguado, Karin (ed.) (2000): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider
- Aguado, Karin und Claudia Riemer (2001): Triangulation. Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (eds.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Baltmannsweiler: Schneider, 245-257

- Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott Musik International
- Batson, C. Daniel; Batson, Judy G.; Slingsby, Jacqueline K.; Harrell, Kevin L.; Peekna, Heli M.; Todd, R. Matthew (1991): Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 61, 413-426
- Bierhoff, Hans-Werner (2002): *Prosocial Behaviour*. Hove: Psychology Press
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin. Heidelberg. New York: Springer
- Bryant, Doreen (2012): DaZ und Theater. Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. In: *Scenario* VI, 1, 28-54
- Bryman, Alan (1988): *Quantity and Quality in Social Research*. London & Boston: Unwin Hyman
- Bryman, Alan (1992): Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In: Brannen, Julia (ed.): *Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research*. Aldershot: Avebury, 57-80
- Collani, Gernot von; Stürmer, Stefan (2005): Deutsche Skala zur Operationalisierung des Konstrukts Selbstüberwachung (Self-Monitoring) und seiner Facetten. In: Glöckner-Rist (ed.): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. ZIS Version 9.00.0, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen
- Davis, Mark H. (1980): A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10 [http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf; 30.4.2012]
- Deutsches PISA-Konsortium (eds.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- DICE Consortium (eds.) (2010): *The DICE has been cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama* [[http://www.dramanetwork.eu/file/Policy Paper long.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf); 30.4.2012]
- Domkowsky, Romi (1998): *FABRIK-Geschichten – Begegnungen auf der Suche nach dem Sinn einer theaterpädagogischen Einrichtung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. Berlin
- Domkowsky, Romi (2008): Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung. Auf Spurensuche. Saarbrücken, Berlin: VDM
- Domkowsky, Romi (2010): Viel mehr als „nur“ Theater! Eine neue Studie ergründet die Wirkungsweisen des Theaterspielens. In: Bischoff, Johann; Brandi, Bettina (eds.): *Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur*. Aachen: Shaker Verlag, 113-129
- Domkowsky, Romi (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Berlin. Dissertation an der Universität der Künste [<http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37/>; 30.4.2012]

- Dörnyei, Zoltán (2009): *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press: Oxford
- Dörnyei, Zoltán; Taguchi, Tatsuya (2009): Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing. 2. Aufl. Abingdon; New York: Routledge
- Fend, Helmut (1990): *Entwicklungspsychologie in der Adoleszenz in der Moderne*. Band 1. Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber
- Fend, Helmut (1994): *Entwicklungspsychologie in der Adoleszenz in der Moderne*. Band 3. Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber
- Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag
- Glöckner-Rist, Angelika (eds.) (2005): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. ZIS Version 9.00.0, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen
- Göbel, Kerstin (2007): *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann
- Grotjahn, Rüdiger; Raatz, Ulrich; Wockenfuß, Verena (2004): Das Projekt „Tests and Attitude Scales for the Year Abroad“ (TESTATT): Theoretische Basis und einige empirische Resultate“ In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (eds.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 128-148
- Hoffmann, Ruth (2008): Wie wir kreativer werden. In: *ZEIT Wissen* 6, 14-26
- Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim, Basel: Beltz
- Jäger, Anja (2011): Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang
- Kessler, Benedikt; Küppers, Almut (2008): A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: [Scenario II, 2, 3-24](#)
- Keuchel, Susanne; Wiesand, Andreas Johannes; Zentrum für Kulturforschung (eds.) (2006): *Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso...“*. Bonn: ARCult Media
- Kinze, Julia (2012). Das Hamburger Theatersprachcamp: Methoden und Ergebnisse der Evaluation. In: [Scenario VI, 1, 85-101](#)
- Krappmann, Lothar (1988): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 2 Bd. Berlin, New York: De Gruyter

- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (eds.) (2002): *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Modick, Hans-Eberhard (2005): *Leistungsmotivation*. In: Glöckner-Rist (ed.): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. ZIS Version 9.00.0, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen
- Nickel, Hans-Wolfgang (2006): Theater spielen – ein leckeres Menü, um ganzheitlich satt zu werden oder „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“. In: PHZ Luzern (ed.), *Dokumentation Luzerner Schultheatertage 2006*, 3-5 [http://www.dienstleistungen.luzern.phz.ch/fileadmin/media/dl.luzern.phz.ch/ztp/Schultheatertage_2006_frEssen/2006_frEssen_Dokumentation.pdf; 30.4.2012]
- Richardson, Deborah R.; Green, Laura R.; Lago, Tania (1998): The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack. In: *Journal of Personality* 66 (2), 235-256
- Riemer, Claudia (2006): Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Küppers, Almut; Quetz, Jürgen (eds.): *Motivation revised. Festschrift für Gerd Solmecke*, Münster: LIT, 35-48
- Riemer, Claudia; Settineri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-J. et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 2 Bd. Berlin, New York: De Gruyter, 764-781
- Rohmann, Heike (2010): Lernerexterne Faktoren. In: Krumm, Hans-J. et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 2 Bd. Berlin, New York: De Gruyter, 886-894
- Rost-Roth, Martina (2010): Affektive Variablen/Motivation: In Krumm, Hans-J. et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 2 Bd. Berlin, New York: De Gruyter, 876-886
- Roth, Marcus; Mayerhofer, D. (2005): Deutsche Version des Arnett Inventory of Sensation Seeking (AISS-d). In: Glöckner-Rist (ed.): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. ZIS Version 9.00.0, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen
- Schnell, Wolfgang (2008): *Ästhetische Bildung. Eine empirische Untersuchung zu Auswirkungen einer theaterpädagogischen Unterrichtseinheit*. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten [<http://opus.bszbw.de/hsbwgt/volltexte/2009/59>; 30.4.2012]
- Steins, Gisela; Wicklund, Robert A. (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: *Psychologische Rundschau* 44, 226-229
- Walter, Maik (2011): Prosa in Szene setzen: Generation X trifft Generation Harry Potter In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (eds.):

*Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen,
Perspektiven.* Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 117-130

Anhang

Mittelwerte und Standardabweichungen:

Leistungsmotivation	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 42)	
	m	s	m	s
t1	4,00	0,72	3,93	0,63
t2	4,16	0,77	3,92	0,70
t3	4,25	0,67	4,03	0,64

Cronbachs $\alpha = 0,76^a$

^a Reliabilitätswert; Skalenskennwerte bei Modick 2005: $r_{tt} = 0,84$ bis $0,95$

Tabelle 1 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Leistungsmotivation“

Extraversion	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 42)	
	m	s	m	s
t1	3,54	0,58	3,49	0,66
t2	3,61	0,57	3,45	0,57
t3	3,79	0,56	3,57	0,60

Cronbachs $\alpha = 0,67$

Tabelle 2 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Extraversion“

Offenheit und Aufgeschlossenheit	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 42)	
	m	s	m	s
t1	2,77	0,54	2,76	0,46
t2	2,92	0,44	2,72	0,46
t3	2,98	0,41	2,74	0,52

Cronbachs $\alpha = 0,47$

Tabelle 3 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Offenheit und Aufgeschlossenheit“

Perspektivenübernahme- interesse	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 42)	
	m	s	m	s
t1	2,84	0,42	2,90	0,57
t2	2,90	0,55	2,96	0,52
t3	3,02	0,54	3,02	0,56

Cronbachs $\alpha = 0,78$

Tabelle 4 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Perspektivenübernahmeinteresse“

Empathie	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 43)	
	m	s	m	s
t1	3,15	0,51	3,10	0,63
t2	3,13	0,44	2,95	0,70
t3	3,22	0,48	3,03	0,65

Cronbachs $\alpha = 0,83$

Tabelle 5 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Empathie“

Fragebogen-Items der fünf Merkmale: —

Leistungsmotivation:

- Ich finde es super, lange fernzusehen.
- Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere.
- Mir scheint es erstrebenswert, in der Gesellschaft weiter zu kommen.
- Ich stelle keine hohen Anforderungen an die Schule.
- Ich finde, dass meine Altersgenossen ruhig etwas härter arbeiten könnten.
- Gewöhnlich mache ich mehr, als ich mir vorgenommen habe.
- Es macht mir Spaß, mich mit verzwickten Problemen zu beschäftigen.
- Meistens habe ich viel zu tun.
- Ich finde, ein gewisses Maß an Wettbewerb kann nicht schaden.
- Nachdem ich mit einer schwierigen Aufgabe begonnen habe, kann ich nur schwer wieder damit aufhören.
- Wenn ich ein selbst gestecktes Ziel mal nicht erreicht habe, setze ich alles daran, es doch noch zu schaffen.
- Ich finde es wichtig, Durchhaltevermögen zu haben.

Da die Skala sowohl Selbst- als auch Fremdbeurteilungen enthielt und es hierbei um eine Selbsteinschätzung ging, wurden zur Sicherung der Zuverlässigkeit für die Hauptuntersuchung der Studie über das Theaterspielen - und seine Wirkungen die Items entfernt, in denen es um eine Beurteilung durch andere ging. Allgemeine Feststellungen wurden in persönliche Selbstaussagen umformuliert. Das Item 01 (Aufmacher) wurde bereits zum Pretest umformuliert und für die Hauptuntersuchung umgangssprachlicher formuliert, da einige Probanden offensichtlich Schwierigkeiten hatten, zu diesem Item Stellung zu nehmen. Das Item 04 wurde ebenfalls bereits für den Pretest umformuliert und an die Probandengruppe angepasst. Für die Hauptuntersuchung wurde dieser Item noch einmal umgangssprachlicher formuliert. Das Item 09 wurde für die Hauptuntersuchung umformuliert, da es sich dabei um eine allgemeine Aussage handelte und nicht um eine persönliche Selbstauskunft. Das Item 10 wurde nach dem Pretest an die Sprache der Probanden angepasst formuliert. Die Items 11 und 12 wurden in Auswertung des Pretests umformuliert, unter anderem da es sich beim letztgenannten um eine allgemeine Aussage und nicht um eine persönliche Selbstauskunft handelte.

Extraversion:

- In einer Gruppe stehe ich selten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.
- Ich habe Schwierigkeiten damit, mein Verhalten verschiedenen Menschen und verschiedenen Situationen anzupassen.
- In Gesellschaft fühle ich mich nicht wohl und komme nicht so gut an wie andere.
- Wenn ich neu in eine Gruppe komme, habe ich Schwierigkeiten, mich zu integrieren.
- Wenn ich aufgereggt bin und etwas sagen möchte, habe ich Schwierigkeiten, den richtigen Ton zu treffen.
- Wenn ich vor mehreren Menschen sprechen soll, fällt es mir schwer, meine Stimme zu kontrollieren.
- Wenn ich frei sprechen muss, weiß ich nicht wohin mit meinen Händen.

Das Item 01 wurde bereits für den Pretest umformuliert. Diese Änderung hatte sich bewährt und wurde zur Hauptuntersuchung beibehalten. Das Item 03 wurde nach Auswertung des Pretests umformuliert, da der so formulierte die interne Konsistenz der gesamten Skala verschlechterte. Die Reliabilität konnte dadurch in der Hauptuntersuchung wesentlich verbessert werden. Die ursprünglich und im Pretest nominalskalierte Form wurde in Auswertung des Pretests zur Hauptuntersuchung in eine intervallskalierte, fünfstufige verändert.

Offenheit und Aufgeschlossenheit:

- Ich fände es interessant, mit jemandem zusammen zu sein, der/die aus einem anderen Land kommt als ich.
- Wenn ich verreise, finde ich es am besten, so wenig Pläne wie möglich zu machen und es so zu nehmen, wie es kommt.
- Es würde mir Spaß machen und ich fände es aufregend, vor einer Gruppe aufzutreten oder zu sprechen.
- Ich würde gern an unbekannte Orte reisen.
- Mir hätte es gefallen, einer der ersten Entdecker eines Landes gewesen zu sein.
- Wenn ich im Restaurant esse, finde ich es am besten, etwas zu bestellen, das ich kenne.
- Wenn es möglich wäre, kostenlos zum Mond oder zu anderen Planeten zu fliegen, wäre ich eine/r der Ersten, die sich dafür anmelden würden.

Nach dem Pretest wurden die Items 01, 02, 04, 05, 06 und 07 umformuliert, da sie den multiethnischen Hintergrund und die adoleszente Lebenswelt der Probanden nicht berücksichtigten oder die interne Konsistenz der Skala erheblich verschlechterten.

Perspektivenübernahmeinteresse:

- Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten.
- Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.
- Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen.
- Bevor ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.
- Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.

Nach der Auswertung des Pretests wurden die Items 01 und 04 umformuliert.

Empathie:

- Ich habe oft Mitgefühl mit Leuten, die weniger Glück haben als ich.
- Wenn ich Leute sehe, die ausgenutzt werden, möchte ich sie am liebsten irgendwie beschützen.
- Das Unglück anderer Leute bewegt mich in der Regel nicht besonders.
- Leute, die ungerecht behandelt werden, tun mir manchmal nicht besonders leid.
- Die Dinge, die ich so mitbekomme, berühren mich oft ganz schön.
- Ich würde mich als ziemlich weichherzigen Menschen bezeichnen.

Nach Auswertung des Pretests wurden die Items 02, 03 und 04 kürzer und prägnanter formuliert.

Review

Cultural learning through drama tasks: An action research approach

Almut Küppers

Anja Jäger (2011): **Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht.** Frankfurt/Main et al.: Peter Lang ISBN 978-3-631-61155-5

1 Research on cultural learning

Teaching a language is a complex endeavor. Promoting cultural learning seems to be an even more sophisticated teaching challenge. The question of how to research multilayered processes of subtle cultural learning in a foreign language classroom setting has not yet been adequately answered – much rather (and despite DESI) it still remains an unexplored island in what appears to be a much more cultivated land, namely that of foreign *language* research. In her study “Kultur szenisch erfahren” Anja Jäger has opted for a research design which sets out to explore intercultural learning from the inside out as a teacher-researcher. The author is a middle school teacher herself who has had a number of years of teaching experience under her belt, before she embarked on an action research project. Anja Jäger, thus, knew the field under investigation very well when she started to illuminate the following questions: Which kind of drama tasks are especially suitable in order to develop intercultural communicative competences in English foreign language learners and under which teaching conditions do the tasks unfold their potential most effectively (p. 13)?

2 Research focus: Drama tasks based on a literary text

The starting point for Anja Jäger’s study is the undisputable realization that the teaching aims for the foreign language subjects stand in clear opposition to current teaching practice: Intercultural communicative competences are carved in stone through the claims by the Common European Framework of References for Languages as well as the German *Bildungsstandards* and German core curricula. However, teachers feel left alone with these high demands as there is a clear lack of tasks which promote intercultural learning, not to mention the lack of empirical evidence for what kind of tasks *successfully* do the trick. Documented teaching practice (not least in many contributions of Scenario) gives rise to the assumption that drama work works when aiming

to foster intercultural learning in the foreign language classroom. Both fields share much of a common ground: holistic learning and the performative dimension of language in communication. Hence, for her study Anja Jäger developed an interdisciplinary theoretical framework which integrates various aspects of foreign language teaching methodology, and combines them with drama teaching approaches and the Task-based Approach (TBA).

Theoretical considerations begin with an account of the overarching concept of intercultural learning (pp. 15-58) and its relevance for teaching and learning a foreign language. Michael Byram's (1997) prominent model of Intercultural Communicative Competence (ICC) serves as an anchorage for the development of the overall research design. Likewise, TBA is an important reference point in the study, as it provides the theoretical underpinnings for the actual drama tasks devised (pp. 59-86). Jäger calls the set of tasks she developed for the research project *task-as-workplan*. Task-as-workplan is not seen as static teaching entity but as a starting point for what is called *task-in-process*; in other words, the first set of drama tasks are meant to be refined, changed and by so doing enhanced in the process of the developing research project by all research partners, i.e. teachers, learners and the research leader respectively. It is evident already that a research design based on the principles of "change" and "openness" is a particular challenging one. Two other sources of inspirational input have been used for the development of the underlying theory as well as for the mapping of the research / drama tasks. Both of them have had quite an impact on foreign language teaching methodology lately: One is the field of *Literaturdidaktik* (pp. 87-118) – more precisely, teaching teenage fiction in combination with creative tasks – the other field is that of theater pedagogy or drama in education, and here the works of two of the most prominent German protagonists (Manfred Schewe and Ingo Scheller) play an important role (pp. 119-148). The rationale for the text basis Jäger chose for her study seems to be well thought-through and convincing, too: *Bend it like Beckham* belongs to the genre of British fiction of migration and depicts the situation of a British teenage girl of Indian heritage who experiences a conflict with her family when she secretly starts to play football. Hence, the conflict is partly rooted in the opposing concepts of tradition vs. modernity and is partly a classical generation problem (pp. 150-158).

3 The research setting: German middle school classes

The author sets out to explore the effect of drama tasks for the development of intercultural communicative competences in three different research cycles carried out in two year 9 and one year 10 class at two middle schools. Given that the study was a PhD project, an impressive variety of research methods was employed (cf. chapter 7: research methodology pp. 159-202): Research diaries were kept by everybody involved in the research project (except the learners); audiotapes of group work phases were taken; videotapes of the teaching / classroom situation were produced and transcribed; field notes were

taken by co-researching students from Fribourg University of Education based on observation charts; a standardized final questionnaire was filled out by all participating learners; and finally, interviews with teachers and learners were carried out based on a partly structured manual of pre-prepared questions¹. The author herself taught in the first research cycle with the English teacher of the year 9 class as a participating observer. The second cycle was taught in a year ten by their English teacher and the last cycle was again taught in a year 9 at the same school, this time by a (male) English teacher. The size of group of students who assisted as observers in the field varied from cycle to cycle. In sum, Anja Jäger worked with changing partners in a research team and allied forces in a cooperative research setting which means a community of experts was established for each research cycle with the aim to support, supervise, inspire and correct each other. Naturally, a dynamic and open research process bears the risk that complexity is skyrocketing and hard to control. On the other hand, it clearly has the advantage that research is not imposed onto the field / the subjects and that the research process is constantly monitored and validated from within the community of experts. Moreover, generated research data was never interpreted by the author alone, but subjected to a complex process of negotiation of meaning in which all partners took part, discussing and evaluating video-scenes, transcripts, observation notes and peer views against the set of theoretical categories (on ICC) laid out before entering the field (cf. 182 ff.).

It is especially illuminating to see how challenging it was for the research team to translate a vibrant, lively classroom situation which encapsulates an unfolding process of creative work into linguistic data confined to print (189 ff.). With the research focus on ICC, it seemed logical to videotape classroom scenes in order to capture the bodily (performative) dimension intercultural learning inevitable entails. However, since “actions speak louder than words”, written transcripts based on videotapes cannot be more than an impoverished translation of what used to be reality (cf. Dörnyei 2007: 246). The transformation into data results in a loss of authenticity which might be acceptable for a *language* research projects. A project aiming to explore *cultural* learning is facing a core dilemma at this point: How can the performative dimension of the generated data be preserved when the research focus is exactly this: performativity? The research team around Anja Jäger decided to paraphrase the performative dimension of their data in terms of “Körpersprachebeschreibungen” (p. 190). Describing facial expressions, gestures, or (eye-) movements is - for the time being - surely a legitimate compromise – but not a way out of the dilemma. It is to be hoped that with the growing importance of computer support, the future of research on performativity will bring about new electronic forms of presenting data and

¹ It would have been helpful for further research activities and also for a communicative validation by the readership if the research instruments like the observation charts, the interview guidelines, or an example transcript would have been included in the appendix of the printed version of the thesis. However, the author will upload the research instruments and other materials on the following website: <http://www.interkulturelles-lernen.eu>

research results e.g. as video-essays and video-reports.

4 Research findings: Selected reflections

The core chapter of the study report (no. 8) comprises some 130 pages and is by far the longest as it contains the research findings (pp. 203-337). Depending on the reader perspective, of course, this chapter is the most exciting one in study reports: It's the place where the author reaps the fruits of years of research and hard labor. Anja Jäger begins with an overview of the seven drama tasks which were used in the three research cycles (BILB 1, BILB 2, BILB 3)². All tasks are presented in graphs which nicely illustrates the progression from BILB 1 to BILB 3 as all task changes are easily recognizable against the categories "purpose", "product", "procedure" and "reason/s for changes" (p. 203 ff.). It is noticeable that all of the drama tasks are demanding in terms of complexity (of the task and the theme), group dynamics and emotional involvement (e.g. racism) as most of them are role plays or improvisations of key scenes with one sculpturing task amongst them. For various reasons, the author / research team decided to present the transformation of one particular drama task in detail. The task in question is based on a key-scene of the story "Joe at the Bhamras' house" and was originally conceptualized as a role-play in BILB 1 + 2 and developed into an improvisation in BILB 3. Hence, the most sophisticated king-discipline of drama work (cf. Johnstone 2007) – the improvisation - was pushed to the centre of the study-report. Surprisingly, the theory-base to discuss the findings of the study against the potential of this powerful drama convention is extremely slim. Much research data was, however, fed into the description of each teaching cycle and it is very insightful to track the follow-up changes from cycle to cycle. Each cycle is concluded with a critical analysis which serves as a rationale for the task-refinements. It is also notable that the research team was not too happy with the quality of work in the first two cycles. The change from role-play to improvisation is not least of all a decision triggered by the realization that there was hardly any body language visible in the role-plays, mostly due to the fact that learners read their roles from papers. The improved drama task in BILB 3, an improvisation, was a more authentic communicative situation in which language was produced more spontaneously and, thus, made it necessary to give the learners more language support.

In the final part of the chapter, Jäger discusses the teaching conditions which help to develop the ICC-potential of drama tasks. However, these findings do not come as a surprise for practitioners who work in the field of theatre pedagogy or drama education. Drama work experience clearly shows that the essential factor in the drama process is – first and foremost - the teacher and his/her skills to create an atmosphere of trust and group-spirit as well as an "as-if" situation, clear instructions, the warm-up phase and physical readiness of all participants,

² BILB stands for *Bend it like Beckham*; the order is chronological, BILB 3 is, thus, the last research cycle.

further input to challenge stereotyping, and the quality of reflection, to name but a few. The drama setting with its time-frame and space options is certainly also important but secondary as are props or costumes. Now, what is it that's necessary to unlock the potential of drama tasks for intercultural learning? Anja Jäger's study clearly supports the following: Neither is a seemingly suitable text base (e.g. fiction of migration) a guarantee for intercultural learning nor does a drama task like an improvisation automatically foster ICC. What is essential for high quality intercultural learning processes is an awareness (which is actually a common place) on the part of the teacher as well as learners that communication is culture-bound and has a performative dimension which is expressed through body-language, gestures, mimic, facial expressions etc. This must be the dramatic focus point in a drama unit on ICC in all its phases and all teaching decisions have to be made accordingly. Anja Jäger's research cycle shows that learners are very well able to slip into the shoes of another person from a different cultural background and they can adopt those roles and play them convincingly without accepting their positions – but only when they are provided with enough support: socio-cultural background knowledge (e.g. on traditions and customs), body language support (e.g. greeting procedures, how to express politeness etc.) and language support (cf. 344-345ff.).

Finally, the study also clearly shows the difficulties a teacher encounters when a drama unit is based on a novel – which means a long text for middle-school learners. Some of the drama tasks heavily relied on the reading assignments (partly to be done at home) which some of the learners never accomplished. Consequently, those students were only able to scratch the surface when confronted with some of the complex drama tasks and running the risk of reproducing stereotypes. This is not meant to be an argument against reading novels in foreign language classrooms, quite the opposite is surely advisable. But it does question the added-value of a drama unit based on a novel when the focus is put on ICC. Instead of struggling with a long reading phase, keeping a reading log and constantly revising “what has happened before”, I would much rather recommend to use a selected critical incident of the story – in this case the scene in the Bhamras house. The critical incident could be contextualized by a storyline (on two or three pages) or by a teacher-in-role convention and socio-cultural background information added and a lot more time would be available for the actual work on ICC and the exploration and experimentation of the various perspectives and physical dimensions in this conflict.

5 Research as intercultural communication

The study report, which was published in 2011 and which is based on the author's PhD thesis from 2009, is certainly a treasure trove from a research methodological point of view as it allows the reader to gain an insight into the complex structure of the fragile action research process. Naturally, research reports seem to be the opposite of what is characteristic for the underlying research processes: The final text is just the tip of an iceberg. It always

looks neat, it is two-dimensional and well structured, and seems to give evidence of a logical order of research decisions which are theory-based and well-planned months beforehand. So it seems. In contrast, research reality often looks very different especially when the research setting is a qualitative one and aims to explore a field or set of questions: Research processes are complex, multidimensional, they entail numerous communicative challenges and decision making moments appear out of the blue and their consequences are often unpredictable. In a nutshell: Research is messy! It is one of the merits of this study report that within its physical boundaries of some 370 pages, the demanding research process becomes transparent and is not looked at through rose-colored glasses and presented in sparkling research prose only. Anja Jäger frankly and self-critically addresses (personal) stumbling blocks and communicative hick-ups she encountered in the self-chosen research setting in the South of Germany. Embarking on a research project, and even more so, being part of it as a teacher-researcher in an action research setting, means to move into a system of unknown coordinates which needs to be managed with a highly developed sensitivity for pitfalls and potentials alike: As a project leader one needs to relate to the various persons involved in the project, here namely: the co-teachers, the middle-school learners and the university students – all of them with their various expectations, skills and needs. Driven by research questions and theoretical background knowledge and influenced by changing communicative needs in the research context as well as the necessity to adjust the research situation accordingly, the project leader certainly needs skills of interaction and discovery. And as a precondition of all this, constantly coordinating the various research perspectives and emphatically managing the vast amount of data afterwards is finally essential for the success of the project. All this leads to the assumption that Anja Jäger must be a very communicative and interculturally competent researcher herself! Moreover, the report also proves that an open, dynamic action research design is appropriate for an open and dynamic research subject like drama work. Finally the text meets the high demands (not only of transparency) in qualitative research and can, thus, be seen as a valuable contribution to the methodological discussion of how action research projects can be carried out in a challenging school environment. As an inspiring research read I would recommend it to anyone interested in action research and any teacher who has been toying around with the idea to action research his / her own teaching. Anja Jäger's insights might get the ball going. Despite some minor shortcomings (e.g. orientation is hard in the chapter on the research findings), this study is certainly inspiring for anyone generally interested in drama tasks and the question how to implement them in order to enhance teaching for intercultural learning.

Bibliography

- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press
- Johnstone, Keith (2007): *Impro. Improvisation and the Theatre. An Inspirational Sourcebook for Boosting Creativity* (1st ed. 1979). London: Methuen

Rezension

Kunst und Curriculum: Zur Bedeutung ästhetischer Lehr-Lern-Prozesse im schulischen Bildungssektor

Micha Fleiner

Mike Fleming (2012): The Arts in Education. An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy. London: Routledge. ISBN: 978-0-415-62029-1

Gegenwärtige Diskussionen um den Stellenwert der Künste in schulischen Curricula tragen bisweilen polarisierenden Charakter: So verweisen outputorientierte Bildungspragmatiker im Zusammenhang mit künstlerischen Lerninhalten stets auf die grundsätzliche Problematik einer präzisen Leistungsermittlung. Entschiedene Befürworter ästhetischer Lehr-Lern-Prozesse wiederum entgegnen, schulisches Lernen erschöpfe sich nicht in der alleinigen Vermittlung intersubjektiv überprüfbarer Wissensstrukturen, sondern habe vornehmlich der Entwicklung einer schöpferisch-imaginativen Lernerpersönlichkeit zu dienen. Dass – vermeintliche – Dichotomien solcherart heutzutage indes mitnichten als unüberbrückbar zu gelten haben, beweist Mike Flemings jüngst erschienene Monographie (134 S.), in welcher der Verfasser sinnhafte Verbindungslinien zwischen Kunst, Bildung und Lehrplan leserfreundlich aufzuzeigen unternimmt. Das Werk gliedert sich in zehn Kapitel gleichen Umfangs und folgt einer von Beginn an konsequent entwickelten Argumentationslinie.

Bereits in der Einführung (1-7) konfrontiert Fleming den Leser mit der vordringlichen Frage, was unter dem Begriff ›Kunst‹ im Bereich des Unterrichts und der Erziehung letztlich zu verstehen sei. Es gelte, kritisch zu prüfen, ob eine ausschließliche Orientierung an etablierten Kunstgattungen im engeren Sinne wie Musik, Bildende Kunst, Theater und Tanz die symbolisch zunehmend verdichteten Gefühls- und Erfahrungswelten junger Schülerinnen und Schüler angemessen zu repräsentieren vermag, oder ob zeitgemäße Schulcurricula Lernenden darüber hinaus nicht die Möglichkeit eröffnen sollten, mit künstlerischen Ausdrucksfeldern wie Architektur, Skulptur, Video- und Filmkunst, Graffiti oder Body Art in Berührung zu kommen.¹ Ohne der Versuchung zu erliegen, hierauf eine vorschnelle Antwort zu erteilen, richtet der Verfasser

¹ Allein am Beispiel des schulischen Musikunterrichts, der „neben Oper, Lied und Programmmusik [...] heute auch Performance, Klangkunst, Videoclip, Live-Acts in Pop und Rock, Computeranimation oder Sound Design“ (Gies 2009: 145) problemlos zu integrieren weiß, wird deutlich, dass ein eng gefasster Kunstbegriff im modernen Bildungsbereich an seine inhaltlichen Grenzen zu stoßen scheint.

sein Augenmerk zunächst auf die Entwicklung einer argumentativen Legitimationsgrundlage für den Einsatz der Künste in pädagogischen Kontexten (8-19). Hieran anknüpfend verortet Fleming den Begriff ›Kunst‹ im theoretischen Diskurs (20-32): Angesichts seines umfassenden Sinngehaltes wird dieser Schlüsselbegriff zu definitorisch grenznahen Theoriekonzepten wie ›Darstellung‹, ›Form‹, ›Ausdruck‹, ›Ästhetische Einstellung‹ und ›Kontext‹ in Beziehung gesetzt. Die Darlegung ist wohlbegründet, allein im Zuge einer begrifflichen Abgrenzung gegenüber der ›Ästhetik‹ überrascht, dass maßgebliche Autoren des postmodernen Ästhetik-Diskurses – man denke an Lyotard, Derrida oder Foucault – gänzlich unerwähnt bleiben.²

Im dritten Kapitel (33-46) analysiert der Verfasser unterschiedliche Faktoren, die – retrospektiv betrachtet – maßgeblichen Einfluss auf die Vermittlung der Künste im Bildungswesen ausüben sollten. Einen weiten historischen Bogen von Rousseau über Pestalozzi bis Dewey spannend, wird die Entwicklung zentraler pädagogischer Impulse beschrieben, deren Grundgedanken sich in vielfältiger Weise auch in aktuellen Konzeptionen ästhetischer Bildung widerspiegeln. Im Zusammenhang mit Erläuterungen zu kulturtheoretischen Ansätzen spricht sich Fleming mit Entschiedenheit gegen eine didaktische Hierarchisierung in erst- und zweiklassige Kunstformen aus, da der Prozess der ästhetischen Urteilsfindung in hohem Grade an die Gefühlswelt des selektiv wahrnehmenden Subjektes gebunden sei. Vor dem Hintergrund einer stärkeren Subjektorientierung in künstlerischen Lehr-Lern-Prozessen erscheint es konsequent, dass der Autor im Folgenden (47-57) die grundsätzliche Frage nach einer veränderten Verbindung zwischen Kunst und Wissenschaft aufgreift. Auf der Basis des aktuellen Forschungsdiskurses legt er dar, auf welchem Wege ein gemeinhin nach Synthese strebendes Selbstverständnis der Künste mit einem primär analytisch ausgerichteten Forschungsinteresse traditioneller Wissenschaften in Einklang gebracht werden könne:

Being able to see things from different perspectives and being encouraged to notice things is precisely what our involvement in the arts can develop. It is no surprise therefore that the arts are increasingly being used in the process of research itself. (51)

Im Anschluss hieran wird der Akzent auf die historisch mitunter wechselvolle Entwicklung der Künste gelegt (58-67). Anhand eines Rückgriffs auf bedeutende geistesgeschichtliche Epochen sucht der Verfasser, Konsequenzen für die Ausbildung eines geschichtlich gewachsenen Selbstverständnisses der Künste abzuleiten. Fleming verdeutlicht dies, indem er modellhaft deren Implementierungsprozess im Schul- und Erziehungswesen Großbritanniens nachzeichnet.

Durch die Gegenüberstellung zweier Lernkonzepte – dem intrinsisch ausgerichteten „*learning in the arts*“ (68, Hervorhebung im Original) sowie dem extrinsisch motivierten „*learning through the arts*“ (ebd., Hervorhebung im

² Vgl. hierzu ausführlich Welsch (2010: 42-45); zum dynamischen Wechselverhältnis von ›Ästhetik‹ und ›Kunst‹ in der Postmoderne vgl. ferner Welsch (2012).

Original) – verfolgt der Autor die Absicht, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Es ist begrüßenswert, dass er sich nicht mit einer deskriptiven Gegenüberstellung begnügt, sondern – den Blick fortwährend auf praxisrelevante Konsequenzen für den Einsatz der Künste im Bildungssektor gerichtet – eine konzeptuelle Synthese anzustreben sucht:

[...] these perceptions can be balanced by seeing the positive contribution from each side. The 'learning through' approach has potential to challenge teachers to think about purpose and aims without these becoming narrow and instrumental. In this approach, art is removed from its pedestal and embedded in real-life contexts. The 'learning in' view when considered in a more balanced way contains an implicit argument for maintaining the concept of arts in education and resisting the implicit tendency to dissolve the concept of art into creativity and culture. (77)

Es folgen theoriebasierte Ausführungen zum Begriff der ›Kreativität‹ (78-85): Schrittweise führt Fleming den Leser in die Definitionsproblematik ein und legt plausibel dar, welche Chancen bzw. Risiken eine Übertragung des Konzeptes ›Kreativität‹ auf den Bereich der schulischen Bildung birgt.

Einer Fragestellung von gesteigerter Relevanz, da für den wissenschaftlichen Diskurs ein beträchtliches Maß an Konfliktstoff enthaltend, stellt sich der Autor im achten Kapitel seines Werkes (86-95): In welchem Umfang scheinen Verfahren der Leistungsmessung bzw. -bewertung geeignet, die Qualität künstlerischer Arbeitsprozesse adäquat wiederzugeben? Fleming skizziert Lösungsansätze, doch bewegen sich seine Darstellungen hierzu in einem recht allgemeinen Rahmen. An dieser Stelle hätte man sich einen verstärkten Fokus auf konkrete Evaluationsmöglichkeiten für die unterrichtliche Praxis gewünscht, die insbesondere den spezifischen Bewertungskontext der jeweiligen künstlerischen Einzeldisziplin in gebührender Weise berücksichtigen.

Bevor dem Leser wesentliche Aspekte aus den vorangehenden Kapiteln in einem argumentativen Gesamtzusammenhang (110-118) dargeboten werden, widmet sich der Verfasser einer Darstellung (96-109) ausgewählter künstlerischer Teilbereiche (Bildende Kunst, Erzählliteratur, Schauspiel, Musik, Tanz, Lyrik). Dass es sich bei der getroffenen Auswahl um eine Zusammenstellung offenen Charakters handelt, die eine Ergänzung weiterer Einzeldisziplinen prinzipiell nicht ausschließt, ist selbstverständlich. Gerne hätte man an dieser Stelle noch mehr über die einzelnen Unterrichtsfächer des ästhetischen Bereichs und ihre lehrplanübergreifenden Vernetzungsmöglichkeiten erfahren. In Anbetracht des knapp bemessenen Artikelumfangs muss sich der Leser hierbei jedoch mit einer überblickhaften Beschreibung bescheiden.

Ungeachtet der Tatsache, dass sich der überwiegende Teil des Buches auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen Großbritanniens bezieht, lassen sich entscheidende Gedankengänge Flemings ohne Weiteres auf das Bildungssystem im deutschsprachigen Raum übertragen. Denn – vor diesem Hintergrund darf dies Erwähnung finden – auch hierzulande ist eine Aufwertung der Künste im Bereich des (hoch)schulischen Bildungssektors insofern dringend erforderlich, als künstlerische Fachinhalte trotz einer kompetenzorientierten Wende und

damit verbundener curricularer Reformen bedauerlicherweise nach wie vor einem offenkundigen Marginalisierungsprozess zu unterliegen scheinen.

Fazit: Mike Fleming liefert mit der vorliegenden Monographie einen kritisch abwägenden, durchweg verständlichen Einblick in das facettenreiche Themengebiet der Künste im Bildungswesen. Die wohldurchdachte Gliederung des Werkes findet ihre Entsprechung in einer stringenten Argumentationskette, welche die Leserschaft mühelos durch die zentralen Themenfelder zu geleiten vermag. Besonderes Verdienst gebührt der Einbettung einer Vielzahl an disziplinübergreifenden Praxisbeispielen aus den Bereichen Musik, Literatur, Bildende und Darstellende Kunst, welche theoretisch vielschichtige Sachverhalte in kondensierter Form verdeutlichen. Leserinnen und Leser mit Interesse an einer inhaltlich vertieften Lektüre seien zudem auf die sorgfältig recherchierten Hinweise zu weiterführender Literatur am Ende eines jeden Kapitels verwiesen. Neben Lehramtsstudierenden, Lehrkräften, Erziehungs- und Bildungswissenschaftler/innen mit Interesse am ästhetischen Fächerverbund, sei das vorliegende Werk auch allen bildungspolitischen Entscheidungsträgern empfohlen, die sich – im Zeichen eines ganzheitlich ausgerichteten Bildungswesens – für die Verbreitung künstlerischer Ideen zu engagieren bereit sind.

Bibliografie

- Fleming, Mike (2012): *The Arts in Education. An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy*. London: Routledge
- Gies, Stefan (2009): Bilder öffnen Ohren. Musik in Verbindung mit Bild und Szene. In: Jank, Werner (Hg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 145-151
- Welsch, Wolfgang (2010): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam
- Welsch, Wolfgang (2012): *Blickwechsel. Neue Wege der Ästhetik*. 7. Aufl. Stuttgart: Reclam

Rezension

Anmerkungen zu einem Methoden-Repertoire für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht

Maik Walter

Rezension von Maik Plath (2011): Freeze! & Blick ins Publikum! Das Methoden-Repertoire für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht. ISBN 978-3-407-62775-9. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

In meinem Freundeskreis gibt es zwei Typen von Menschen. Die einen lieben den sonntäglichen Brunch; die anderen sind zwar den Speisen selbst nicht abgeneigt, können aber nicht Maß halten mit der angebotenen Fülle und lehnen aus diesem Grund Reichhaltigkeit ab. Sie essen lieber à la carte und sehen eine vorgegebene Auswahl und Abfolge der Speisen auch als kulturellen Fortschritt. Was dies mit einem hier zu besprechenden Methoden-Repertoire zu tun hat? Maik Plath propagiert mit ihrem neuen Werk das so genannte „Büfett-Prinzip“. Dies wäre auch ein sehr guter Titel gewesen für die hier zu besprechende Box aus fast 100 Karteikarten und einer zwölfseitigen Gebrauchsanleitung.

Plath verspricht mit ihrem nicht thematisch orientierten, sondern sehr formalen Ansatz die Lösung der großen Motivationsprobleme des Theaterunterrichts: Unmotivierte Jugendliche, die an den Sehgewohnheiten von Castingshows geschult sind und große Gesten vor roten Samtvorhängen erwarten, sollen zum Theaterspiel geführt werden und fühlen sich nach kurzer Zeit betrogen von dem uns als Lehrenden sehr vertrauten Raumlauf. Ein Schmunzeln geht beim Lesen der zwölfseitigen Gebrauchsanleitung über das Gesicht und das wird wahrscheinlich allen so gehen, die schon einmal mit „normalen pubertierenden Jugendlichen“ (Plath 2011: 2) im schulischen Kontext Theater gespielt haben oder dies zumindest versucht haben. Maik Plath kennt die Zielgruppe, für die sie Übungen zusammengestellt hat, gut, denn sie arbeitet seit einigen Jahren als Lehrerin für Darstellendes Spiel, Musik und Deutsch an einer Hauptschule in Berlin-Neukölln. Ihr 2009 erschienenes Buch „Biografisches Theater in der Schule“ wird von LehrerInnen des Faches Darstellendes Spiel sehr geschätzt, findet man dort doch sehr kleinschrittig vorgegebene methodische Wege, um mit SchülerInnen erfolgreich arbeiten zu können. Bereits einer der dort formulierten Gedankenstränge wurde ein Jahr später zu einem eigenen Buch ausbreitet „„Spielend‘ unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist“ (Plath 2010). Dort wurde auf Keith Johnstone, den Paten des modernen Improvisationstheaters, Bezug genommen, der in seinem Buch über das Improvisationstheater aus seiner Praxis als Lehrer und die dort gesammelten Erfahrungen mit dem Statuskonzept berichtet. Wie

Johnstone sieht auch Maik Plath darin ein Handwerkszeug, das bewusst in der schulischen Kommunikation eingesetzt werden kann. Mit dem „Büfett-Prinzip“ wird nun ein zweiter Strang des Buches wieder aufgenommen, wenn auch nicht ausgebreitet. Während im „Biografischen Theater in der Schule“ noch von einer Station gesprochen wird, an der DINA4-Karten mit verschiedenen ästhetischen Mitteln für die Schüler zur Verfügung stehen (z.B. Plath 2009: 126f.), wird dies nun als ein „Büfett“ bezeichnet und als „genial“ hervorgehoben. Etwas mehr Bescheidenheit wäre hier am Platze gewesen, zumal zwar das Bild neu ist, aber die Idee der variabel einsetzbaren Karten wesentlich ausführlicher bereits in Plath 2009 ausformuliert wurde.

Was bietet nun die Box mit den handlichen einfarbigen Karteikarten im Format B5, vor allem auch für einen Einsatz in der Fremdsprachenvermittlung? Das Material wurde nicht für diesen Kontext, sondern für einen allgemeinen Theaterunterricht entwickelt. Auch wenn die Gestaltung auf den ersten Blick sehr ansprechend ist, sollte man die Wahl der Farben aufgrund spielpraktischer und sprachdidaktischer Überlegungen überdenken. Die Farben sind sehr dunkel gehalten, damit die weiße Schrift gut konturiert und lesbar wird. Leider entsprechen die Farbbezeichnungen damit nicht mehr den verwendeten Farben, bei aller Vagheit in der entsprechenden Zuordnung von Farbton und Adjektiv. Nie zuvor habe ich ein orangeneres Gelb oder ein violetteres Pink gesehen als in dieser Kartei. Für ein mögliches Einsatzgebiet in der Sprachvermittlung ein zu konstatierendes Manko der Sammlung.

Auch gehen die gewählten Farben in sehr feinen Abständen in einander über und man wird sich im Unterricht schnell in den Kategorien vergreifen. Was auf den ersten Blick sehr ansprechend aussieht, entpuppt sich im Gebrauch leider als wenig praktikabel.

In der beiliegenden Gebrauchsanleitung werden „die Funktion und Wirkung dieser Methode“ (Plath 2011: 2) erläutert, die Spielkarten vorgestellt (ebd. 3) und das Aufgabenfeld der Dramaturgie als die wesentliche Aufgabe des Spielleiters präsentiert. Anschließend werden das Spielprinzip und die räumliche Anordnung (ebd. 4f.), der Einstieg in die Karten (ebd. 6) sowie Übungen zur Vertiefung (ebd. 7-11) beschrieben. Ein Fazit beschließt die leider sehr knappe Handreichung.

Bei Plath (2011) handelt es sich – wie bereits erwähnt – um einen sehr formal orientierten ästhetischen Zugang. Die ästhetischen Mittel werden in einer Art Katalog innerhalb von ca. vier Monaten eingeübt. Eine thematische Eingrenzung ist gerade am Anfang der Arbeit nicht vorgesehen. Während im „Biografischen Theater“ (Plath 2009) noch konkrete methodische Wege vorgestellt werden, die man natürlich auch verlassen oder neu anlegen kann, ist das „Büfett-Prinzip“ prinzipiell frei. Lediglich die Verwendung der Spielkarten wird erläutert. Die Gebrauchsanleitung lässt offen, ob dies durch Lehrende oder aber durch die SchülerInnen vollzogen wird. Eingeübt werden die ästhetischen Mittel – sprich ein Großteil der Karten – mit dem Spiel die „Puppen tanzen lassen“ (vgl. bereits Plath 2009). Hierbei stellt sich ein Schüler an den Bühnenrand und gibt am Mikrophon mit den Karten Anweisungen für die anderen SchülerInnen.

Dabei kommt es auf einen schnellen Wechsel der einzelnen Formen an. Ein Spieldurchlauf besteht aus ca. 5 bis 10 Ansagen. Die Karten werden in der Regel kombiniert. Ziel ist, dass erstens die ästhetischen Mittel ausprobiert werden und zweitens eine Theaterfachsprache bei den SchülerInnen eingeübt wird. Gerade der letzte Aspekt ist auch für den Fremd- (bzw. Zweit-)sprachenunterricht interessant, denn hier wird ein spezifischer Wortschatz auf- bzw. ausgebaut. Eine derart gestaltete Wortschatzvermittlung könnte beispielsweise im Bereich der Bewegungsverbren aber auch für abstraktere Konzepte eingesetzt werden. Beim Einstieg der Karten wird auf die Schwierigkeit beim richtigen Laufen in der Zeitlupe verwiesen. Das ist ausgezeichnet (zunächst beobachtet und dann auch) beschrieben. Diese Art von unterrichtspraktischen Hinweisen hätte ich mir von einem Methoden-Repertoire auch erwartet, denn damit ginge es über eine bloße Auflistung von Übungen hinaus, die heutzutage bereits im Internet für alle frei verfügbar sind und in anderen Verlagen für ähnliche Kontexte in ausgefeilter Form vorliegen (s.u.).

Sehr benutzerfreundlich ist der Überblick über die Kategorien auf einer eigenen Karteikarte mit den gewünschten Farben, die auch in Klammern angeführt sind:

1. Die ästhetischen Mittel des Theaters (gelb)
2. Tätigkeiten (orange)
3. Gefühlsthemen (rot)
4. Spielkarten für kleine choreografische Bewegungsfolgen (pink)
5. Grundbausteine für tänzerische Elemente des Theaters (violett)
6. Formations-Bausteine (sic!) (dunkelblau)
7. Raumkoordinaten (hellblau)
8. Inszenierungs-Joker (sic!) (braun)
9. Thematische Impulskarten für inhaltliche Anregungen (grün)

Prinzipiell sind die meisten Karten erweiterbar und sollten mit den SchülerInnen auch in dieser Form weiterbearbeitet werden. Drei weiße Karten laden dazu bereits ein. In ihrem „Biografischen Theater“ empfiehlt Maik Plath, die Karten zum Teil im Unterricht selbst zu beschriften und wenn man dies sorgfältig macht, dabei auf die Farben achtet, hat man bereits nach einem Schuljahr ein entsprechendes Set zur Verfügung. Die vorliegende Kartei gibt einen guten Orientierungspunkt, wie dies am Ende dann aussehen kann. Den großen Mehrwert einer laminierten Sammlung kann ich jedoch nicht entdecken.

Herzstück der Kartei ist die Sammlung der **25 ästhetischen Mittel des Theaters**, mithin auch das umfangreichste Angebot: *Gehen im Tempo 1-10*,

Freeze, Formation, Blick ins Publikum, Fallen, Sinken, Zeitlupe, Zeitraffer, Pose, Gruppenfoto, Standbild, Synchronität, Doppelgänger, Parallelität, Tocs, Chorschreiben, Catwalk, Flüstern, Schreien, Ohne Stimme sprechen, Spiegeln, Position im Raum, Musik, Cluster sowie Mickey Mousing. Die auf der Rückseite befindlichen Erläuterungen sind zum Teil sehr knapp (z.B. „Ein Spieler spiegelt die Bewegungen seines Gegenübers“), aber doch verständlich und zum Teil mit konstruktiven Hinweisen über Stolperfallen, einzubindende Übungen etc. versehen. Bei der *Zeitlupe* beispielsweise wird erläutert: „Alle Bewegungen werden sehr verlangsamt ausgeführt. Dafür muss vermehrt Muskelkraft zum Einsatz kommen (große Körperspannung, Vermeidung von ‚Wacklern‘.“

Hinzu kommen 8 **Grundbausteine für die tänzerischen Formen**: „*Die Frau in Rot*“, *Gehen auf der Stelle, Gehen durch den Raum, Katzensgrätsche, Schuss über den Kopf, Schusswechsel mit Drehung, Kampföffnung und Stopp*. Diese Formen nehmen direkten Bezug auf den Film „Matrix“ der Wachowski-Brüder, der bekannt sein sollte, wenn man mit den Karten vernünftig arbeiten will. Auch hier werden die Formen auf der Rückseite erläutert, wie beim *Gehen durch den Raum*: „Die Spieler/innen gehen auf schnurgeraden Bahnen mit erhobenen Kopf und mit vollster (sic!) Körperspannung durch den Raum. (Assoziation: Neo im schwarzen Mantel)“ Die Erklärungen greifen zum Teil auf die Sprache des Tanzes zurück und können vom Schüler wahrscheinlich nur mit Hilfe des Lehrenden erschlossen werden. In dieser Kategorie wären Illustrationen ausgesprochen hilfreich gewesen und hätten umständliche Formulierungen wie die der Kampföffnung vermieden: „Der Spieler steht mit geschlossenen Beinen gerade gestreckt im Raum. Die Hände hält er voreinander vor das Gesicht. Die Handinnenfläche der rechten Hand zeigt nach links, die Handinnenfläche der linken Hand zeigt nach rechts. Der Spieler öffnet dann die Beine in ein weites Plié und öffnet gleichzeitig die Hände über Kreuz. (Die Bewegung kopiert die Kampfausgangsposition von Morpheus und Neo beim virtuellen Kung-Fu-Kampf.)“

Mit diesen Bausteinen leicht in der Farbe zu verwechseln sind die 15 **Gefühlsthemen**. Neben dem positiv besetzten *Freude* und *Liebe* (bzw. *verliebt sein*, wobei mir der Unterschied nicht ersichtlich wird) finden sich vor allem die negativ besetzten Gefühle *Rache, Enttäuschung, Eifersucht, Wut, Trauer, Unsicherheit, Angst, Neid, sich verlassen fühlen* sowie die nicht eindeutigen Gefühle *Melancholie* und *Stolz*. Auf der Rückseite finden sich keine Anmerkungen, auch in der Gebrauchsanleitung werden suchende Lehrende nicht fündig. Wie werden die Gefühlskarten eingesetzt? Wie sollen Pubertierende *Liebe, Hass* etc. spielen? Die Darstellung von Gefühlen in Szenen ist keineswegs trivial. Hinweise gibt wiederum das „Biografische Theater in der Schule“ (Plath 2009: 84f.), wo für die Standbildtechnik als Aufgabe das gemeinsame Finden einer spezifischen Situation für das Gefühl vorgeschlagen wird. Dies ein möglicher Weg und orientierungssuchende Lehrende werden bei der Darstellung von Gefühlen mit diesen Hinweisen besser arbeiten können als mit den minimalistischen Karten.

Wesentlich gelungener sind die darzustellenden Handlungen. Hier wurden 10 Bühnenwirksame **Tätigkeiten** ausgewählt: *Zähnegrinsen, Winken, Boxen, Tan-*

zen, Luftgitarre spielen, Luftküsse werfen, Zähne putzen, Humpeln, Balancieren und Kriechen, wobei lediglich Winken und Zähnegrinsen mit einem Hinweis auf der Rückseite versehen wurden: „Die Spieler ‚blecken‘ die Zähne und grinsen übertrieben intensiv und stilisiert ins Publikum.“ Gerade wenn eine ganze Gruppe diese Tätigkeiten ausführt, ergibt dies einen eindrucksvollen Effekt. Für den Fremdsprachenkontext eröffnet sich hier ein weiter auszuarbeitendes Feld, indem mit entsprechend illustrierten Karten der Verbwortschatz von Lernern ausdifferenziert werden könnte.

Die 10 **Formationsbausteine** sind kleinere choreografische Elemente: *Diagonale, Dreieck, Block, Pulk, Reihe vorn, Reihe hinten, Quadrat, Kreis, Schlange* und *Pyramide* werden mit einer knappen Erklärung auf der Rückseite angegeben. Auch hier wäre ein Schaubild wünschenswert, was das Pyramidenbeispiel deutlich macht: „Die Spieler/innen bilden eine Menschenpyramide – hier ist akrobatisches Geschick gefragt!“ Entweder der Schüler weiß, wie eine menschliche Pyramide gebaut wird, dann benötigt er die Erklärung nicht, oder er weiß es nicht, dann wird er mit der Erklärung nichts anfangen können.

Unter einem *Freeze* versteht man im Theater das Einfrieren der Szene. Bei den drei vorgegebenen **kleinen choreografischen Bewegungsfolgen Freeze 1-3** werden winzige gut nachvollziehbare Handlungsabläufe angegeben, mit denen man bereits eine auch in Schulklassen funktionierende Choreografie erhält: Beispielsweise bewegen sich Mitspieler, die aufgerufen werden, auf einer geraden Linie in Zeitlupe aufeinander zu und halten dabei Blickkontakt. Nachdem sie sich treffen, sinken sie in Zeitlupe zu Boden, wie anschließend auch alle anderen Mitspieler, die bis dahin im Freeze verharrten. Überschrieben ist dies mit „*Wenn man die Liebe seines Lebens trifft, bleibt die Zeit stehen.*“ Daneben gibt es die Handlungsabfolge „*Wer hat etwas Wichtiges zu sagen?*“ sowie „*Matrix*“ – *Die Frau in Rot*, wobei auf Elemente des Films Bezug genommen wird. Die Choreographien verweisen auch auf die ästhetischen Mittel, bei denen ebenfalls ein einfaches Freeze erscheint.

Auch bei den 7 Spielkarten mit den **Raumkoordinaten** wird ein Bezug zu den ästhetischen Mitteln (Position im Raum) hergestellt. Die Raumkoordinaten sind Karten mit einem dreidimensionalen Koordinatensystem, wobei ein Doppelpfeil die relevante Richtung anzeigt und von den 28 theoretisch möglichen Richtungen 7 ausgewählt wurden. Auf allen Rückseiten wiederholt sich der Hinweis, dass die Raumkoordinaten für verschiedene Möglichkeiten der Spielerpositionierung und der Fortbewegung stehen. An diesen beiden Kategorien wird deutlich, dass das Büfett nicht ganz frei zusammengestellt werden kann, wie es behauptet wird. Denn was passiert, wenn beispielsweise die Karten *Position im Raum* sowie eine der Raumkoordinaten kombiniert werden oder aber die entsprechenden *Freeze*-Karten. Freie Variation hätte eine komplementäre Aufteilung der Karten vorausgesetzt.

Bei den **thematischen Karten** wurden die sieben Todsünden als exemplarisches Beispiel verwendet: *Neid, Hochmut, Trägheit, Maßlosigkeit, Habgier, Zorn* und *Wollust* wurden dazu auf der Rückseite mit einem Beispiel (für *Wollust* „z.B. Genusssucht“) bzw. einem Zitat („Hochmut kommt vor dem Fall“) versehen.

Für den Fremdsprachenunterricht lassen sich hier relevante Themen einbinden (beispielsweise aus dem interkulturellen Lernen).

Erst wenn diese Kategorien vollständig durch die entsprechenden Karten eingeführt sind, kommen die 6 **Inszenierungsjoker** ins Spiel, nämlich *Erzähler und Chor*, *Bildhafte Darstellung der inneren Welt der Figur*, *Figurensplitting*, *Prinzip des Einschubs*, *Darsteller als „Puppen“ aufbauen und mit einer Fernbedienung steuern*, *Chorische Darstellung*. Auf der Rückseite finden sich kurze Erläuterung, exemplarisch hierfür das *Figurensplitting*: „Die Hauptfigur wird von mehreren Spieler/innen gespielt. Diese Spieler/innen stellen verschiedene Aspekte der Persönlichkeiten der Hauptfigur oder Verdopplungen der Hauptfigur dar.“ Bei den Jokern handelt es sich um Gestaltungsprinzipien, die sukzessive vorgestellt, in Kleingruppen erkundet und im Plenum auf ihre Wirkung ausgewertet werden (Plath 2011: 6).

Diese neun vorgestellten Kategorien bilden ein komplexes Gefüge: Neben ästhetischen Mitteln, differenzierten Handlungsabfolgen und Themenvorschlägen finden sich ganze Inszenierungsideen. Die Kartei bleibt in ihrem Umfang trotzdem überschaubar und ist in großen Teilen auch verständlich aufbereitet. Mit ihrer Methode können Jugendliche ästhetische Mittel des Theaters erlernen, und dies – so wird eindringlich versichert – durchaus lust- und freudbetont. Es bleibt zu fragen, ob ein derart formal orientierter Zugang einem thematisch gebundenen Zugang überlegen ist. Maik Plath beschwört ihre LeserInnen: „All das, was Sie ansonsten mit Blut, Schweiß und Tränen erkämpfen mussten, wird durch diese Methode im Spiel „wie von selbst“ erledigt. Das klingt wie ein abstruses Versprechen – aber versuchen Sie es. Ich weiß aus langjähriger Erfahrung, dass es immer funktioniert“ (Plath 2011: 2). Dies kann nur in der Unterrichtspraxis und zwar im direkten Kontrast beider Zugänge geklärt werden. Weiterhin bleibt zu fragen, ob das Material ohne theaterdidaktisches Rüstzeug ohne Weiteres einsetzbar ist. Eine stärkere Aufbereitung der einzelnen ästhetischen Mittel mit ausgewählten erprobten Übungen, Tipps und Tricks wäre wünschenswert gewesen. Wo dies geschehen ist, wie zum Teil in der Gebrauchsanleitung und in einigen Fällen auch auf der Rückseite der Karten, ist es Maik Plath meist ausgesprochen gut gelungen. Wo dies nicht geschehen ist, beispielsweise im Gebrauch der Themenkarten, der sich allein durch die Gebrauchsanleitung nicht erschließt, steht man als Lehrender ratlos davor. Gute Lehrende werden zwar auch diese Situation retten, aber dafür müssen nicht unbedingt 40€ ausgegeben werden.

Der gewählte Titel, der hohe Anschaffungspreis und auch das Anpreisen als „geniales Prinzip“ führen zu hohen Erwartungen, die leider nicht erfüllt werden. Dies mag einem missglückten Marketing geschuldet sein. Ein Repertoire an Methoden (oder vielmehr Techniken) für den Theaterunterricht wird von vielen Lehrenden gewünscht, in der vorliegenden Kartei kann ich es leider nicht entdecken, denn eigentlich wird nur eine Methode, nämlich die des Büfetts, vorgestellt. Für spezielle Gebiete wie das Improvisationstheater (Vlcek 2003) oder die Erwachsenenbildung (Funke 2010) liegen ausgezeichnete Übungs- bzw. Methodensammlungen vor, die diesen Namen auch verdienen.

Der Bonner Managerseminare-Verlag beispielsweise hat eine ganz Reihe von Methodenkarteien aufgelegt, bei denen ebenfalls auf Karteikarten jeweils eine Methode mit Hintergrund, Ziel, konkreten Handlungsanweisungen, möglichen Varianten und Anwendungsgebieten aufgezeigt werden. Der Informationsgehalt ist wesentlich höher und die Einsatzbreite entsprechend weiter. Auch wenn die Bonner Karteien nicht explizit für den Unterricht entwickelt wurde, können die Vorschläge schnell adaptiert werden.

Ich kann die Sammlung erfahrenen TheaterlehrerInnen, bzw. DozentInnen empfehlen, die einer Anfängergruppe in einem Crash-Kurs formal grundlegendes Theaterhandwerk vermitteln wollen und die mit ihrer Gruppe (oder aber selbst) ein Büfett zusammenstellen möchten. Nicht erfahrenen Lehrenden, die mit dem Büfett arbeiten wollen, empfehle ich alternativ auf das „Biografische Theater in der Schule“ (Plath 2009) zurückzugreifen und vor allem die Karten selbst (bzw. mit den Lernenden) zu gestalten. In der Idee des Büfetts steckt fremdsprachendidaktisch noch ein erhebliches Potenzial, wenn man diese Methode beispielsweise zur Wortschatzvermittlung einsetzt. Maik Plath ist es gelungen, für ihre Methode ein gutes Bild gefunden zu haben. Ein Büfett, man kann es lieben oder aber meiden, das kommt ganz auf den Typ an.

Bibliografie

- Vlcek, Radim (2003): Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppenarbeit. Donauwörth: Auer.
- Plath, Maik (2009): Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz (PädagogikPraxis).
- Plath, Maik (2010): SSpielendürrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist. Weinheim: Beltz (PädagogikPraxis).
- Funcke, Amelie (2010): Vorstellbar. Methoden von Schauspielern und Regisseuren für den ganz normalen Trainer. 2. Aufl. Bonn: Managerseminare-Verlag.

Interview

Is Shakespeare a Foreign Language?

An Interview with Peadar Donohoe, Artistic Director of *Cyclone Repertory Company*, Cork

[Cyclone Repertory Company Ltd.](#) is a core group of actors & technicians based in Cork who are devoted to the art of theatre to serve the wider community through quality productions that entertain and educate.

More recently the company has been very successful in Ireland with performances of their 'pedagogic adaptations' of plays by William Shakespeare. Scenario readers may also wish to view short films which give a first impression of the unique way in which Cyclone have managed to make Shakespeare's texts accessible and interesting to Irish secondary school students.

The SCENARIO interview with Peadar Donohoe can be downloaded [here](#)
For a short film on Cyclone's approach to *Macbeth* click [here](#), for a short film on *Hamlet* click [here](#)

Über die Autorinnen und Autoren

Doreen Bryant, Professorin für Germanistische Linguistik, Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache: Sprachdiagnostik und Sprachförderung an der Universität Tübingen. Das Interesse, die dramapädagogischen Möglichkeiten für die DaZ-Sprachförderung zu eruieren, entstand projektgebunden vor ca. drei Jahren, als die Stadt Tübingen ihr die sprachwissenschaftliche Verantwortung für das Theaterprojekt 'Stadt der Kinder – Pfingstcamp 2011' übertrug. Mit theater- und sozialpädagogischer Unterstützung erarbeitete sie gemeinsam mit den projektinvolvierten Studierenden ein dramapädagogisches Konzept für Grundschulkindern mit Sprachförderbedarf.

Email: doreen.bryant@uni-tuebingen.de

Romi Domkowsky, Theaterpädagogin (M.A.), ist Professorin für Ästhetische Bildung an der Evangelischen Hochschule Berlin und bundesweit als Dozentin in der Aus- und Weiterbildung von Theaterpädagogen tätig. Darüber hinaus arbeitet sie mit Kindern und Jugendlichen bei dem von ihr mitgegründeten Verein für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit Zirkus Internationale e.V. Für ihre Dissertation führte sie eine groß angelegte vergleichende Longitudinalstudie über das Theaterspielen und seine Wirkungen auf junge Menschen durch.

Email: domkowsky@eh-berlin.de

Peadar Donohoe ist künstlerischer Leiter der Cyclone Repertory Company, Cork, und Dozent im Bereich *Drama and Theatre Studies* an der CIT Cork School of Music. Er ist bekannt für seine *Shakespeare Sessions*, Adaptionen von Shakespeare-Stücken, z.B. von *Hamlet*, *Der Kaufmann von Venedig*, *Romeo und Julia* und *Macbeth*. Es handelt sich dabei um stark gekürzte Fassungen der Originaltexte; Schülern wird in vereinfachter Sprache, aber intellektuell anspruchsvoller Weise der Weg zu Shakespeares Stücken geebnet. Während der Aufführungen werden die Schüler immer wieder zur Mitarbeit aufgefordert, einige werden gar zu Protagonisten auf der Bühne und im Anschluss an die Aufführung können die Schüler im Gespräch mit den Schauspielern ihr Wissen über Aspekte des jeweiligen Stückes vertiefen.

Email: peadarmd@gmail.com

Micha Fleiner studierte Französisch und Musik für das Europalehramt an Realschulen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Gegenwärtig arbeitet und promoviert er am Institut für Romanistik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit den Schwerpunkten Dramapädagogik und Theaterdidaktik. Sein Arbeitsvorhaben zielt auf künstlerisch-ästhetische Lehr-Lern-Projekte vor dem Hintergrund einer interdisziplinär orientierten Französischlehrausbildung.

Email: micha@michafleiner.de

Stefanie Giebert, ist nach der Promotion in anglistischer Literaturwissenschaft an der Universität Trier im Bereich der Sprachvermittlung Englisch tätig. Ihre Forschungsinteressen sind dramapädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht und die phantastische Literatur. Seit 1998 ist sie aktives Mitglied in studentischen Theatergruppen, seit 2004 auch als Regisseurin und Autorin. Seit 2009 leitet sie das Business English Theatre Project der Hochschule in Reutlingen und führt dort Regie.

Email: Stefanie.Giebert@Reutlingen-University.de

Julia Kinze ist Soziologin und schrieb ihre Diplomarbeit zum Sprachgebrauch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, wo sie Sprachfördermaßnahmen wie das Hamburger TheaterSprachCamp evaluiert und Diagnoseinstrumente entwickelt.

Email: Julia.Kinze@li-hamburg.de

Gerd Koch, Diplom-Pädagoge, ist Professor i. R. für Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit unter besonderer Berücksichtigung von Theater (1981 bis 2006). Bis 2010 war er wissenschaftlicher Leiter des Master-Studiengangs „Biographical and Creative Writing“ an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Er ist derzeit Vorsitzender der Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und Mitherausgeber der *Zeitschrift für Theaterpädagogik/KORRESPONDENZEN*. In Zusammenarbeit mit ihm entstand eine Reihe von Publikationen: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin: Milow 2003 (zusammen mit Marianne Streisand), *Differenz und Soziale Arbeit*, Berlin: Milow 2003 (zusammen mit Heiko Kleve und Matthias Müller), *Theaterarbeit in sozialen Feldern/Theatre Work in Social Fields*, Frankfurt am Main 2004 (zusammen mit Sieglinde Roth, Florian Vaßen und Michael Wrentschur), „*Können uns und euch und niemand helfen*“. *Die Mahagonnysierung der Welt*, Frankfurt am Main 2006 (zusammen mit Florian Vaßen und Doris Zeilinger), *Erzählen, was ich nicht weiß* (zusammen mit Reiner Steinweg), Berlin: Milow 2006, und *100 Jahre Soziales Lehren und Lernen* (zusammen mit Adriane Feustel), Berlin: Milow 2008.

Email: koch@ash-berlin.eu

Almut Küppers ist Lehrerin für die Fächer Englisch, Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, Politik und Drama und hat an verschiedenen Schulen in Deutschland, England und den USA gearbeitet. Nach der Promotion im Bereich Englischdidaktik absolvierte sie ihre praktische Ausbildungsphase (PGCE) in Birmingham, England, wo sie das Konzept *Drama in Education* kennenlernte und es seitdem als Unterrichtsprinzip in der Englischlehrerausbildung anwendet. Neben der Literaturdidaktik sind ihre Arbeitsschwerpunkte als Akademische Rätin an der Universität Frankfurt a.M. die Dramapädagogik in Verbindung mit dem trans- und interkulturellen Lernen, Medien sowie *Content and Language Integrated Learning*. Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Europäische Dimension der Fremdsprachenlehrerausbildung. Derzeit ist sie im *Sabbatical* und lebt in Istanbul, wo sie an einem EU geförderten Comenius-Projekt mitarbeitet.

Email: A.Kueppers@em.uni-frankfurt.de

Wolfgang Sting ist Professor für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität Hamburg im Fachbereich Erziehungswissenschaft. Er leitet den Master-Studiengang *Performance Studies* und bearbeitet folgende Forschungsfelder: Theorie und Praxis der Theaterpädagogik, Kinder- und Jugendtheater, Interkulturelles Theater, Kulturelle Bildung, TheaterSprachCamp Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen.

Email: wolfgang.sting@uni-hamburg.de

Maik Walter absolvierte das Studium der Fächer Deutsch und Mathematik für das gymnasiale Lehramt und das Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache an der Humboldt-Universität zu Berlin. Dort war er anschließend als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig, bevor er zunächst für fünf Jahre an die Freie Universität und zum Institut für Deutsche Sprache nach Mannheim wechselte. In seiner Dissertation konzipierte er ein DaF-Lernerkorpus. Daneben leitet er als Theaterpädagoge Workshops und Fortbildungen im In- und Ausland und organisiert Theaterprojekte, wobei er Fremdsprachenvermittlung und Theaterarbeit verbindet. Dies führte 2009 zur Gründung von Textbewegung: Theater und Sprache (www.textbewegung.de).

Email: walter@textbewegung.de