

Foreword

Our 13th issue of *SCENARIO* begins with an excerpt from Jens-Ulrich David's theatre novel *Frankensteins Erben* ("Frankenstein's Heirs") in our rubric *Texts Around Theatre*. The excerpt strikingly describes the atmosphere just before a theatre show, when the anxious and excited actors, through a gap in the curtain, watch the auditorium filling up. They are students of English at the University of Oldenburg in Germany who, together with their directing lecturer, have conceived the play on the basis of Mary Shelley's *Frankenstein*. The roller coaster of coming to terms with the play and with each other during the rehearsal process as well as in the final performance is the essence of the novel. Further details are given in Stefanie Beckmann's review of *Frankensteins Erben* at the end of this issue.

In his article *Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture*, Manfred Schewe (University College Cork) first presents an overview over the history of drama in combination with life, teaching and learning in former centuries. He then outlines the genesis of drama as subject, method, and educational discipline, in particular the field of 'drama pedagogy for foreign language education.' The article offers further considerations about a future concept of 'Performative Foreign Language Pedagogy.'

A performative short form for teachers with relatively little experience with drama pedagogy is introduced by Karel Zdarek (Charles University Prague) in his article *Radio Role Play: The Use of a Simulated Radio Studio in EFL*. He shows in detail how radio role plays can be effectively used within a single lesson or a short lesson sequence, and offers concrete examples from English as a Foreign Language in a Czech secondary school. First research shows that the framing of the lesson as a radio station provides a safe space for learners and motivates them to participate and be engaged.

The action research project by Theresa Birnbaum (Instituto de Eseñanza Superior en Lenguas Vivas, Juan Ramón Fernández, Buenos Aires), *Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt 'Entre Bastidores mit den Physikern' an der Universidad de Salamanca* revolves around the question how much the combination of cooperative learning and drama pedagogy can facilitate foreign language learning. This ethnographic study culminates in 17 hypotheses about cooperative learning and drama pedagogy in the context of a theater project at the University of Salamanca.

We are delighted to be able to offer our readers in this issue a new contribution in our rubric *Window of Practice*. Michaela Sambanis (Free University Berlin)

and her students of English have put together a collection of performative activities with the title *Drama to go!* This collection offers teachers of foreign languages practical hints for their teaching practice. We are also glad to have been able to obtain an interview with Antú Romero Nunes, standing director at the Gorki Theatre Berlin, downloadable as podcast.

Nils Bernstein and Charlotte Lerchner report on a congress at the Universidad Nacional Autónoma (UNAM) in Mexico City (March 11-13, 2013) with the title *Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*.

This issue also contains four book reviews, of Jens-Ulrich David's theatre novel *Frankensteins Erben*, Fischerhude: Atelier im Bauernhaus, 2012 (by Stefanie Beckmann), Anke Stöver-Blahaks's *Sprachen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ und ganzheitlich lernen mit Gedichten*, Frankfurt: Peter Lang, 2012 (by Gerlinde Kempendorff), Ludger Hoffmann's *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Schmidt, 2013 (by Maik Walter), and Jessica Nowoczien's *Dramenarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe I im Hinblick auf Gendersensibilisierung und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt M.: Peter Lang, 2012 (by Stefanie Johns).

We wish our readers a wonderful summer and would like to remind them of the [8th Drama and Education IDEA World Congress](#) in Paris (July 8-13, 2013) that, for the first time, features a section on foreign language teaching and learning. We would also like to announce the *International Conference on Performative Teaching and Learning* at University College Cork, Ireland, in May 2014. Further details will follow in the next issue.

Cork/Bloomington, June 2013

The editorial team

Manfred Schewe / Susanne Even

Vorwort

Zu Anfang dieser 13. SCENARIO-Ausgabe stellen wir in der Spalte *Texte ums Theater* einen Auszug aus Jens-Ulrich Davids Theaterroman *Frankensteins Erben* vor, der eindrucksvoll die Atmosphäre kurz vor einem Bühnenauftritt vermittelt, wenn die aufgeregten Schauspieler bang und gleichzeitig vorfreudig durch einen Spalt im Vorhang verfolgen, wie sich der Saal langsam füllt. In diesem Fall handelt es sich bei den Schauspielenden um Anglistik-Studierende an der Universität Oldenburg. Gemeinsam mit dem regieführenden Dozenten gehen sie durch viele Höhen und bewältigen Tiefen, sowohl in den Proben als auch bei der öffentlichen Aufführung des selbst erarbeiteten Theaterstücks. Wer an weiteren Details Interesse hat, sei auf Stefanie Beckmanns Rezension des Romans in dieser Ausgabe verwiesen.

In seinem Überblicksartikel *Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture* unternimmt Manfred Schewe (University College Cork) einen Exkurs in die Fachgeschichte. Zunächst wird auf die Verquickung von dramatischer Kunst mit dem Leben, Lehren und Lernen in früheren Jahrhunderten aufmerksam gemacht. Danach wird beleuchtet, wie sich als Drama als Fach, Methode und erziehungswissenschaftliche Teildisziplin entwickelte und seit den 1970er Jahren speziell der Bereich 'Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht' entstanden ist. Der Artikel schließt mit Überlegungen zum Konzept einer weiter zu entwickelnden 'performativen Fremdsprachendidaktik'.

Karel Zdarek (Karls-Universität Prag) stellt in seinem Artikel *Radio Role-Play: The Use of a Simulated Radio Studio in EFL* eine performative Kleinform vor, die – auch von Lehrpersonen mit relativ wenig Erfahrung im Bereich Dramapädagogik – im Rahmen einer Unterrichtsstunde bzw. kurzen Unterrichtseinheit eingesetzt werden kann. Wie sich diese effektiv einsetzen lässt, wird im Detail anhand von konkreten Beispielen aus dem Englisch als Fremdsprache-Unterricht an einer tschechischen Sekundarschule veranschaulicht. Erste Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass – nebst weiteren im Artikel genannten positiven Wirkungen – mit der Simulation einer Radiostation im Klassenraum eine Rahmung geschieht, die den Sprachlernenden Schutz bietet und bewirkt, dass sie sich bereitwillig und engagiert beteiligen.

Theresa Birnbaum (Instituto de Eseñanza Superior en Lenguas Vivas, Juan Ramón Fernández, Buenos Aires) stellt unter dem Titel *Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt 'Entre Bastidores mit den Physikern' an der Universidad de Salamanca* eine Aktionsforschung, in der es um die Frage geht, inwieweit die Verbindung von kooperativem Lernen in Theaterprojekten

mit der Methode der Dramapädagogik Wege zum fremdsprachlichen Handeln eröffnen kann. Das Ergebnis der ethnografischen Fallstudie bildet ein Thesenkatalog mit 17 Hypothesen zum kooperativen und dramapädagogischen Lernen im Rahmen des an der Universität Salamanca durchgeführten Theaterprojekts.

Wir freuen uns, dass wir in dieser Ausgabe SCENARIO-Leser/innen wieder einen Beitrag in der Rubrik *Praxisfenster* anbieten können. Michaela Sambanis (Freie Universität Berlin) hat gemeinsam mit Studierenden im Fach Anglistik unter dem Titel *Drama to go!* eine Auswahl von performativen Aktivitäten zusammen gestellt. Ganz im Sinne des Titels geht es vor allem darum, Lehrpersonen im Bereich Fremdsprachen praktische Hinweise für die Unterrichtsgestaltung zu liefern. Weiterhin konnte ein Interview mit Antú Romero Nunes, Hausregisseur am Gorki Theater Berlin, arrangiert werden, das in der Rubrik *Interview* als Podcast herunter geladen werden kann.

Nils Bernstein und Charlotte Lerchner berichten über einen Kongress an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in Mexiko-Stadt (11. bis 13. März 2013) zum Thema *Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*.

Die Ausgabe wird mit vier Rezensionen abgerundet:

Stefanie Beckmann bespricht Jens Ulrich Davids (2012) Theaterroman *Frankensteins Erben*. Fischerhude: Atelier im Bauernhaus;

Gerlinde Kempendorff rezensiert Anke Stöver-Blahaks (2012): *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang;

Maik Walter liefert eine Besprechung von Ludger Hoffmanns (2013): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Schmidt und

Stefanie Johns rezensiert Jessica Nowocziens (2012) *Dramenarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe I im Hinblick auf Gendersensibilisierung und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wir wünschen allen Leser/innen einen angenehmen Sommer und möchten nochmals an den [8. Drama and Education IDEA Weltkongress in Paris](#) (8-13 Juli, 2013) erinnern, auf dem zum ersten Mal eine Sektion dem Bereich der Fremdsprachenvermittlung gewidmet ist. Bereits vorankündigen möchten wir, dass eine "Internationale Konferenz *Performatives Lehren und Lernen*" in Vorbereitung ist (Universität Cork, Mai 2014); weitere Details dazu spätestens in der nächsten Ausgabe.

Cork/Bloomington, Juni 2013

Das Herausgabe-Team

Manfred Schewe / Susanne Even

Frankensteins Erben

Jens-Ulrich Davids

Die Aula, sah Peh durch den Schlitz im Vorhang, war zu zwei Dritteln gefüllt. Es mussten mehr als zweihundert Zuschauer sein. Seine Schauspieler drängten von hinten nach, um auch hinaussehen zu können, fast wäre er in den Vorhang gefallen und unter ihm von der Bühne hinuntergekugelt, über die Rampe gestürzt und hätte der ersten Reihe zu Füßen gelegen. Da saßen die meisten aus der Präsidialrunde von damals wie Punktrichter beim Eiskunstlaufen. Würden sie ihm zehn Punkte und damit den neuen Job zugestehen? In der zweiten Reihe sah er seine Lieblingskollegen, die, die immer schon seine Stücke angesehen hatten. Er drehte sich um.

„Mensch, meine ganze WG sitzt da.“

„Klar, du hast ihnen ja auch die Karten geschenkt.“

„Lasst mich auch mal“, sagte Anton.

„Bei dir kommt doch keiner“, sagte Kit. „Oder geht Attac ins Theatre?“

„Hast du’ne Ahnung.“

Anton, Anton. Was hatte der ihm Herzschmerz und Kopfsorge bereitet mit seinem Revolutionsgerede. Aber jetzt, dachte Peh versöhnt, jetzt lief alles harmonisch zusammen. Anton hatte noch einmal ausdrücklich zugesagt, die Differenzen zwar nicht einzuebenen, aber auch nicht zur Wirkung kommen zu lassen. Nach der Premiere klären, hatte er gesagt, dann wird sich alles geklärt haben. Er trat neben seinen Monsterschauspieler.

„Alles klar, Meister Ungeschlacht?“

Anton sah an sich herunter und zeigte lächelnd auf sein Kostüm. Peh bewunderte den gezielt grob zusammengehähten Blaumann, der so eng saß, dass er von Weitem fast wie eine Haut wirkte. Ganzkörperkondom, hatten sie gesagt, bei den Nähten, das muss sich ja komisch anfühlen. Sie dachten auch immer nur an das eine. Den Kopf hatte Anton sich kahlrasiert und graubraun getönt, und Anna hatte ihm gezackte Narben daraufgemalt, ungefähr den Nähten folgend, an denen entlang die Natur die Schädelteile zusammensetzt. Die Augen lagen tief in schwarzblauen Höhlen, der Mund war durch Striche bis fast an die Ohren verlängert in einem permanent schrecklichen, gleichzeitig wütenden und ängstlichen Lächeln, die Hände steckten in uralten räudigen Fellhandschuhen und die Füße in halbhohen schwarzen Gummistiefeln. Das verzerrte Lächeln, dachte Peh, kommt das von der Maske oder ist er einfach so?

„Mann“, sagte Peh „dir traust man wirklich das ganz große Unheil zu.“

„Ungeschlacht, Unheil, alles Unwörter, ist dir unwohl bei meinem Anblick?“

„Muss doch so sein, oder? Schließlich bist du ein Monster.“

Noch fünfzehn Minuten. Sie waren versammelt. Peh klatschte in die Hände.

„Wo is der Sekt?“

Kit fing an, das rote Stanniolpapier vom Flaschenhals zu pulen. Die Gruppe hatte auf Rotkäppchen bestanden, irgendwie fanden sie das wunderbar gruselig. Alle stellten sich him Kreis auf und streckten die rechte Hand flach vorn. Peh holte das Salz aus der Tasche und schüttete jedem ein kleines Händchen auf die Hand. Der Sekt stand geöffnet auf dem Operationstisch. Peh sah in die Runde.

„Bis zehn zählen“, sagte er „ganz still.“

Sie standen still und schlossen die Augen. Durch den Vorhang kam schwach das Murmeln und Stühleschaben der Zuschauer. Sie öffneten die Augen wie auf Verabredung im selben Moment.

„Mast- und Schotbruch!“, schrien sie, warfen das Salz über die linke Schulter und rieben sich die Hände sauber.

„Sekt!“

Die Flasche ging von Hals zu Hals, dann stellte Staffel sie weg. Sie fassten sich bei den Händen. Ob sie den Spruch, die sie gemeinsam aus dem Stück ausgesucht hatten, noch wussten? Da kam er schon aus roten Mündern: „Ein andres Gesicht wäre gut, deins ist wirklich zu häßlich.“

Drei Minuten später legte Borowski oben auf der Empore die Musik für die letzten zehn Minuten vor Beginn des Stücks auf.

Aus: Jens-Ulrich Davids (2012): *Frankensteins Erben*.

Ein Theaterroman in fünf Akten.

Fischerhude, Verlag Atelier im Bauernhaus, 299 – 301

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

TaT – Texte ums Theater - TaT

Frankenstein's Heirs

Jens-Ulrich Davids

The auditorium, as Peh saw through the slit between the curtains, was two thirds full. There had to be more than 200 people in the audience. His actors crowded in from behind so that they could look out, too; he all but fell into the curtain and rolled under it and off the stage, which would have sent him tumbling across the ramp and finally coming to rest at the feet of the first row of seats. That was where most of the former board of trustees were sitting now, like referees at a figure skating event. Would they grant him ten points, and thus the new job? In the second row he saw his favorite colleagues, those who had always attended his plays. He turned around.

“Oh man, all my housemates are sitting out there.”

“Well, sure, you gave them free tickets!”

“Let me have a look, too”, said Anton.

“Nobody will come for you anyway”, said Kit, “Or does Attac go to the theater?”

“You have no idea.”

Anton, Anton. The heartache and head worry that guy had caused him with his talk of revolution. But now, Peh thought, pacified, now everything was coming together harmonically. Anton had explicitly agreed, once again, not to level the differences, but not to let them affect things either. We'll deal with it after opening night, he had said, by then everything will have become clear. He stepped next to his monster actor.

“Everything alright, Mr Bodily Discord?”

Anton looked down at himself and pointed to his costume, smiling. Peh admired the overalls, by intention roughly seamed together, which fitted so closely that seen from a distance, they almost seemed like a skin. Full-body condom, they had said, that must feel weird with those seams. They only ever thought of the one thing, really. As for the head, Anton had shaved his hair and dyed the skin a grayish brown, and Anna had painted zigzagging scars on it which approximately followed the seams where the bones of the skull are joined by nature. The eyes lay deep in blue-black caverns, the mouth had been lengthened by lines almost to the ears, in a permanently horrible and at the same time angry and anxious smile; his hands were covered with ancient mangy fur gloves and his feet with ankle-high black rubber boots. The distorted smile, thought Peh, is that the mask or is it simply the way he is?

“Man”, said Peh, “You really look like serious disaster is within your powers.”

“Discord, disaster, all those dis-words, are you disturbed by my looks?”

“Have to be, don't I? After all, you're the monster.”

Fifteen more minutes left. They were assembled. Peh clapped his hands.

“Where’s the sparkling wine?”

Kit began to peel the red aluminum foil from the bottle’s neck. The group had insisted on Rotkäppchen, somehow they felt that was wonderfully creepy. They all stood in a circle and extended their open right hand forward. Peh got the salt out of his pocket and poured a little heap of it onto each palm. The bottle of wine, opened, was on the surgery table. Peh looked around the circle.

“Count to ten”, he said, “silently.”

They stood still and closed their eyes. The audience’s murmur and the scraping of chairs came in softly through the curtain. As if by agreement, they opened their eyes at the same moment.

“Fair winds and following seas”, they yelled, throwing the salt over their left shoulder and rubbing their hands clean.

“Wine!”

The bottle went from throat to throat, then Staffel put it away. They joined hands. Would they still remember the phrase they had chosen together from the script? It was already issuing from red mouths: “A different face would be nice, yours really is too ugly.”

Three minutes later high up on the balcony, Bobrowski put on the music for the last ten minutes before the start of the play.

From: Jens-Ulrich Davids (2012): *Frankensteins Erben*.

Ein Theaterroman in fünf Akten.

Fischerhude, Verlag Atelier im Bauernhaus, 299 - 301

Translated by Silja Weber

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

Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture

Manfred Schewe

Abstract

This overview article initially focuses on early connections between dramatic art, teaching, learning, and living, followed by a brief account of how Great Britain took on a pioneering role with regard to the establishment of drama as a school subject, method and educational sub-discipline. It then focuses on how drama pedagogy in foreign language teaching and learning has developed as a specific field of research and practice since the 1970s, acknowledging the important contributions to the field made by scholars and practitioners from outside Great Britain. An overview of current practice in the field is given by presenting different (small-scale and large-scale) forms of staging language, literature and culture. The article concludes by proposing a model for a „Performative Fremdsprachendidaktik“ (Performative Foreign Languages Didactics) and by arguing that in the future “performative” be used as an umbrella term to describe forms of foreign language teaching and learning that derive from the performing arts.

1 Early connections between dramatic art and teaching, learning, and living

The metaphor of the world as a stage (*theatrum mundi*), tends to be associated in particular with the Spanish Baroque poet, Calderón de la Barca. In the first part of his famous ‘sacramental play’, *El gran teatro del mundo* (1636) God, as ‘The Author’, speaks of the world as a wonderful but in the end short-lived theatre, in which the drama of human life is acted out.¹ The ‘World’ actually becomes a character in the play ‘The Master’ wishes to see performed – the play of human life.

¹ The idea of the world as a stage had already been introduced in Shakespeare’s play *As you like it* as far back as 1599: “All the world’s a stage/And all the men and women, merely players/They have their exits and their entrances/And one man in his time plays many parts” (Shakespeare, 2007: 227).

The idea of life as a play as well as the idea of understanding life better through play, has existed for quite some time in the history of European culture. Since ancient times, dramatic art has raised fundamental questions about both the limits and the possibilities of human existence. In addition, there are also early indications of the roles dramatic art can play in the field of education, in order to help individuals to come to a better understanding of what life is about and to develop abilities and skills which might be of value in the course of their education and personal development.

Philip Coggin (1956) illustrates this in his historical survey which ranges from Ancient Greece to the present day. The use of drama in educating children, for example, goes back to Plato (427-347 BC) who believed that children should learn in a playful way and be allowed to blossom by having as few constraints as possible on them (Coggin 1956:7ff). Coggin also refers to Quintilian (35-97 approx.) who regarded actors as exemplars of the art of delivering speech (ibid: 23f.). In the early Middle Ages, Benedictine monks began to accompany their singing of sacred hymns with gestures and movements, the first steps towards the emergence of liturgical plays. From that time onwards forms of drama-based education became increasingly popular (ibid: 45f.). Coggin emphasises the vital importance of mystery and morality plays in educating people at a time when access to books and learning was reserved for the privileged classes of medieval society (ibid: 52).

According to Coggin the increasing use of drama-related activities in European schools towards the second half of the 16th century, can be explained by the influence of humanist ideals of education (ibid: 58). From 1560 onwards, for instance, the performance of a play in Latin and English had become an annual event at the Westminster school; it was felt to provide a good training in appropriate behaviour (“proper action”) and to help to polish the students’ pronunciation skills.² While he mainly focuses on England, Coggin also occasionally refers to developments outside his home country when, for example, he mentions Goethe’s father and how he overcame his sceptical attitude towards theatre by eventually coming to the conclusion that participation in school plays does, in fact, have a beneficial effect:

We know that his father disapproved very strongly of the theatre, until he found that it was teaching young Goethe to speak French faster than any tutor. (Coggin 1956:171)

It seems that this attitude was also shared by committed language teachers at English schools from the mid-19th century onwards:

As in the Renaissance, the mid-century schoolmasters first adopted drama as an aid to language study. French and German were beginning to enter

² Participating in the staging of a school play in Latin in order to improve linguistic competence seems to have been a very widespread practice at this time. In 1667, for instance, students of the ‘Klosterschule Einsiedeln’ in Switzerland were performing the play ‘Incendium Londini’. From today’s perspective, this is a very noteworthy example of introducing students to ‘current affairs’, or recent developments in another country (Federer, 2007: 89).

the curriculum, and though they were often taught as dead languages, the more enlightened masters treated them as living, and promoted the oral aspect of their teaching by stage performance. (196)

2 Drama as a school subject, method and educational sub-discipline: the pioneering role of Great Britain

In his survey, Coggin shows how, in the climate of pedagogical reform in the early 20th century, the growth in theatre-orientated projects in schools had been complemented by attempts to incorporate drama-related learning activities into the school curriculum.³ Teachers became more aware of how the potential of drama for stimulating learning could be exploited in teaching different subjects, including English. In 1911, for example, Dr. Rouse, a teacher in the Perse Grammar School in Cambridge, wrote:

Acting is one of the most potent means of learning. Thought, word and act linked together make an impression such as nothing else can make. In this direction lies the salvation of our schools. We all know how dull a text-book is; a history of English, a manual of grammar, even chemistry books are sometimes dull. But if the teacher uses his book as a suggestion, makes his history a story, sets his pupils to act it, in make-believe, before they know what they are doing, they are practising English composition and English grammar and learning English history. (Coggin 1956:232)

Gavin Bolton's surveys of the history of British drama pedagogy are widely respected within the scholarly community. In various publications (1993 and 1998 among others), he paid homage to the pioneering spirit of teachers in the 20th century who helped to pave the way for drama as a teaching and learning method across the curriculum, and for the establishment of drama as an independent school subject. He refers, in particular, to the theoretical writings and drama teaching practice of Harriet Finlay-Johnson (1911), Caldwell Henry Cook (1917), Peter Slade (1954), Brian Way (1967) and Dorothy Heathcote (Wagner 1979). However, through his own writings (e.g. 1979 and 1984) Bolton himself contributed enormously to drama gradually becoming established as a school subject, a teaching method for various school subjects as well as a sub-discipline within the field of education at many universities.

Over the course of the last three decades, further contributions have been made and new directions have been outlined by representatives of the next generation(s), including Fleming (1997), O'Neill (1995) and Neelands/Goode (2000).

The web pages of the leading British professional association *National Drama* (<http://www.nationaldrama.org.uk>), which also publishes the *Drama Magazine* (<http://www.nationaldrama.org.uk/nd/index.cfm/>

³ In this context, note the influential 'Creative Drama' approach developed in the US (Ward 1930).

[drama-magazine/](#)), provide a vivid insight into current initiatives and activities in various drama pedagogical fields of practice and into the related subject debate. The *International Drama in Education Association* (IDEA – <http://www.idea-org.net>), founded in 1992, hosts international conferences at regular intervals and also has a very informative website.⁴ In order to access general information about the developments in the area of research, the journal *Research in Drama Education* (RiDE) with a special focus on Applied Theatre and Performance is highly recommended. In this context, the activities of the IDIERI, the *International Drama in Education Research Institute* (<http://idieri2012.org/>), should also be of interest, including those which led to Ackroyd's (2006) overview of research methodologies in drama pedagogy. For a first systematic evaluation of research projects in the area of 'Educational Drama and Language Arts', see Wagner (1998), although her survey focuses primarily on first-language acquisition.

Over the next few years, inter-disciplinary comparative research projects with a focus on developments in the area of 'Drama, Theatre and Pedagogy' in different cultures could yield important new insights. An initial step in this direction was made by DICE, an international Comenius Project, which aimed at evaluating the impact of drama-based teaching and learning in a range of different institutional contexts in the 12 participating countries. The acronym DICE stands for Drama Improves Lisbon Key Competences in Education and emphasises the overall very positive results of this study. An insightful summary can be found under http://www.dramanetwork.eu/key_results.html.⁵

3 Drama Pedagogy in foreign language teaching and learning as a field of research and practice (1970s to the present)

The aforementioned magazine, *Research in Drama Education* (RiDE), focused on the special topic of Drama Education and Second Language Learning for the first time in issue 4/2011. In the foreword, the editors, Stinson and Winston, take stock of developments in this field since the late 1970s. However, this stock-taking turns out to be rather insular and unfortunately completely ignores the dynamic developments in non-English speaking countries.

In the 1980s and 90s, communicative concepts of foreign and second language teaching and learning were thriving in Europe and worldwide. Taking heed of this development, advocates of drama in education, practitioners and foreign language teaching specialists become increasingly committed to the building of bridges between their respective disciplines. Important first initiatives came from Britain, and the publication by Kao/O'Neill (1998), highlighted in the

⁴ For information on this year's international congress in Paris, see: <http://www.idea-paris-2013.org>

⁵ Also note Almut Küppers': The DICE Consortium (2010), The DICE has been cast. In: SCENARIO, V, 1, 2011, 107-112

aforementioned periodical, makes an important contribution in this respect. Nevertheless, a more systematic classification and conceptualisation of the new practice- and research area in the 1990s and first decade of the 21st century was developed largely outside Great Britain, mainly in German-speaking countries. It is also pursued by those who are teaching and researching outside these countries but nevertheless actively contributing to the subject debate in German-speaking countries and helping to promote international exchange and dialogue in the area of drama pedagogy. The relevant disciplines in this regard are general pedagogy, British drama and German theatre pedagogy as well as the ‘didactic disciplines’ associated with the relevant school or university subject. Furthermore, research perspectives from a wider spectrum of other professional disciplines, including educational psychology, neuropsychology, social and individual psychology, psycholinguistics, sociology, anthropology, intelligence and creativity research are also being considered.

Manfred Schewe has produced a study (*Fremdsprache inszenieren* 1993)⁶ in which, for the first time, a foreign language teacher systematically conducts research into his own teaching over a number of years and makes the academic community aware of the innovative role British drama pedagogy can play within foreign language disciplines.⁷ Schewe’s concept of drama-based teaching and learning, which has been developed through a process of ‘research in action’, and conducted and tested with a variety of target groups (e.g. university students in the foreign language classroom as well as teachers in teacher training and further education courses), is informed by the idea of ‘Unterricht als sinnliche Gestaltung’ (implying the idea of teaching and learning as a multisensory experience, Chapter II) and of ‘Drama als Pädagogische Kunstform’ (drama as a pedagogical art form, Chapter III). He differentiates between different phases of the foreign language learning experience (sensitisation, contextualisation and intensification) and, on the basis of both longer teaching units as well as short exercises, shows that drama-based foreign language teaching can, in principle, be applied to the three core areas of a foreign language discipline (i.e. language, literature and culture). He supplies a range of examples, including drama-based exercises which can be used to teach vocabulary, pronunciation and to practise listening and reading comprehension. The volume of collected essays *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, edited by Schewe/Shaw and published in the same year represents a first attempt to take stock, from an international perspective, of different forms of process and product-oriented drama-based foreign language teaching. Subsequent years have seen further diversification in this new field of practice and research, initiated by research projects that concentrate on specific sub-areas of the foreign language discipline and include the development of specific theoretical frameworks for drama-based teaching and learning in these areas. This is briefly outlined in the following examples.

⁶ No hard copies of this publication are available anymore, but the full text can be downloaded from: <http://cora.ucc.ie/handle/10468/561>

⁷ A further step in this regard was taken by Elektra Tselikas (1998).

In the area of language, Susanne Even (2003) presents her *Drama Grammatik* (drama grammar) approach, based on British drama pedagogy and particularly on Schewe's concept of drama-based teaching and learning. Her studies strive to generate principles and parameters for teaching grammar in the context of German as a Foreign Language, with special emphasis on bridging the gap between theoretical linguistic knowledge and the concrete realization of language. She presents detailed lesson plans, e.g. about word classes (ch. VI) or the subjunctive (ch. VIII), based on four teaching phases (awareness-raising, context-finding, linguistic phase, dramatic play) and illustrates how German as a Foreign Language students can approach foreign language grammar in physical, aesthetic, social, emotional, and cognitive ways.⁸

In the area of culture, Angelika Mayrose-Parovsky (1997) uses techniques (for example duplicating, mirroring, role-play) originating in social and theatre pedagogy, in particular Moreno's psychodrama, to back up her concept of *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache* in order to encourage 'transcultural action' in the multicultural German as a Foreign Language classroom. This can be regarded as preparation for and sensitisation to real life situations which transcends national, cultural and linguistic boundaries. In keeping with the core tenet of psychodramatic role-play, foreign language sessions are divided into three stages (preparation, enactment and post-enactment reflection) and focus on 'transcultural situations' such as family, profession, gifts, acknowledgements and congratulations. The post-enactment reflections aim at 'transcultural depictions of real-life situations'.

In relation to the area of culture, the collected volume, *Body and Language. Intercultural Learning through Drama*, edited by Gerd Bräuer (2002), should be mentioned along with the concept of 'an intercultural drama pedagogy for the teaching and learning of English as a foreign language (Kessler 2008; Kessler/Küppers 2009). Central to this is the use of specific teaching methods, or rather of 'dramatic conventions', which are applied to the respective 'dimensions of intercultural competence'. The general objective of classes which are structured in this way is the creation of a 'third space' which mediates between 'One's Own' and the 'Other', a space where, through oscillation between the two poles of 'Other' and 'One's Own' or 'Unknown' and 'Known', something new, something shared is born (Kessler 2008:90). In these aforementioned methodologies literary texts also used as a starting and reference point for language and culture learning.

As far as the area of literature is concerned, it should be remembered that many centuries ago plays – mainly canonical texts – were staged in the non-native language(s) and that there has been a long tradition of school theatre groups and school play performances. In the course of mostly extra-curricular rehearsals and productions, the participants gain lasting learning experiences in relation to language, literature and culture together with enhanced personal development

⁸ Compare Bryant (2012) for a synthesis of grammar instruction and drama pedagogy based on Even's *Dramagrammatik* in the area of Second Language Acquisition and German as a Foreign Language.

and significant self awareness as has already been documented. (e.g. Bourke, 1993). There has been increasing documentation over the past two decades of the ways in which the dramatization of literary texts through the application of drama teaching methods can enhance the language acquisition experience in the foreign language classroom in a longer teaching unit'. An example of this is Schewe/Wilms' (1995) adaptation of Alfred Andersch's novel, *Sansibar oder der letzte Grund*, where the sculpture, 'Der Lesende Klosterschüler' (the reading convent student), by Ernst Barlach serves both as a linking element within the tense plot as well as a focus point for classroom activity. The pupils or university students 'translate' the novel's characters into colours and shapes and position them in relation to each other, transform key scenes into pantomime-like freeze frame, imitate the postures of the novel's characters or craft masks in order to use them in a spontaneous scene improvisation. Meanwhile, there is a wealth of studies on the drama-based method of teaching and learning literature. Worth mentioning here is Brigitte Hahn-Michaelis' publication (2011) on the scene-by-scene interpretation of Lessing's 'Nathan der Weise' (Nathan the Prophet) by a multicultural and multilingual group of students at an Israeli university, or Steffi Retzlaff's (2010) drama pedagogical approach to Reiner Kunze's short story 'Schießbefehl' (Order to Shoot). However, the systematisation of such approaches and their classification in order to form a coherent concept of the drama-based teaching and learning of literature is still to come. Generally speaking, in what applies to all three sub-disciplines is that there is a compelling need for relevant research projects that will procure and produce convincing evidence for the effectiveness of drama-based teaching and learning methods in the next few years.

The increasingly lively subject debate about drama-based teaching and learning led to the founding of the (German-English) online specialist journal, *Scenario* (<http://scenario.ucc.ie>), in 2007. This journal is geared towards linguists, language teachers, drama and theatre teachers, professional theatre specialists as well as second and third level educationalists. With its emphasis on the role of drama and theatre in teaching and learning foreign and second languages, as well as their corresponding literature(s) and culture(s), it has opened up a platform for a systematic and continuous discourse and exchange about drama- and theatre pedagogy in the teaching and learning of foreign and second languages (as well as in the areas of Drama and Theatre Studies, Psychodrama, Drama Therapy, Playback, Theatre, and Film). Although, in a certain way, drama and theatre pedagogy contradicts the present trend in the teaching and learning of foreign languages towards language for special purposes, measurable outcomes and cognitive learning, it has in the meantime become a respectable and widely used methodology for the most diverse pedagogical contexts (compare Esselborn 2010:249f). This online journal, which has been accompanied by a printed *Scenario* book edition since 2012 (Schibri Verlag, Berlin) for the promotion of intercultural dialogue in drama and theatre pedagogy, has been the driving force in the building of bridges between the arts and the field of foreign language teaching and learning over

the past six years.

Meanwhile, inspired by developments in the area of first language teaching and learning (Scheller 2004, Kunz 2010), various foreign language disciplines are participating in the discussion and exchange of ideas about forms of drama- and theatre-based methods for the teaching and learning of language, literature and culture. The spectrum ranges from theoretically based methodologies such as referred to above, to hands-on tips and suggestions, e.g. Dockalova's (2011) description of *Loops': A multi-purpose drama technique for the language classroom*, or Even's (2011) *Multiple Hotseating*.⁹

4 Different forms of staging language, literature and culture

In order to stake out the by now quite impressively wide-ranging field of practice, it might be helpful to differentiate between small-scale and large-scale forms of drama-based teaching and learning. Performative activities which can be realised within the framework of a single class or a shorter teaching unit (approx. 3 – 5 classes) may be defined as small-scale forms.

'Process drama' (Bowell/Heap, 2001), for example, falls into the small-scale category. Students and teachers are involved in challenging performative activities during which both the teachers conducting the class and the students take on and impersonate various roles, i.e. that of actor/protagonist, director and dramatist, as well as spectator. Over the course of the classes or teaching units, there is a continuous output in the shape of tangible creations (e.g. pantomimes, freeze-frame depictions and acoustic collages). This requires the learner to act verbally and non-verbally in the respective preparation, re-enactment and reflection phases, which in turn allow the learner to make use of their linguistic and cultural abilities and knowledge in a variety of ways and also to systematically improve on them.

One talks about large-scale forms when the framework of the everyday classroom activity is expanded. Thus, for example, the staging of a production in a foreign language is a large form in the sense of a product-oriented project which is very time consuming and often stretches out over several weeks or months. It demands high motivation and enormous dedication from the participants and can only be realised as an extra-curricular activity. The fact that during the rehearsals and the staging of a play, the participants gain long lasting learning experiences in relation to language, literature and culture along with significant insights contributing to their personal development, has often been documented, more recently for example by Marini/Ryan-Scheutz (2010).

Another large-scale form is the *Theatre-in-Education-Project*, which is mainly associated with the staging of a play especially created by semi-professional *teacher-actors*. Ideally, it is based on topics that come up in the foreign language classroom over the course of a school year. Before the staging takes place in the

⁹ In this context, also note the article 'Drama to go' by Sambanis et al. in this issue.

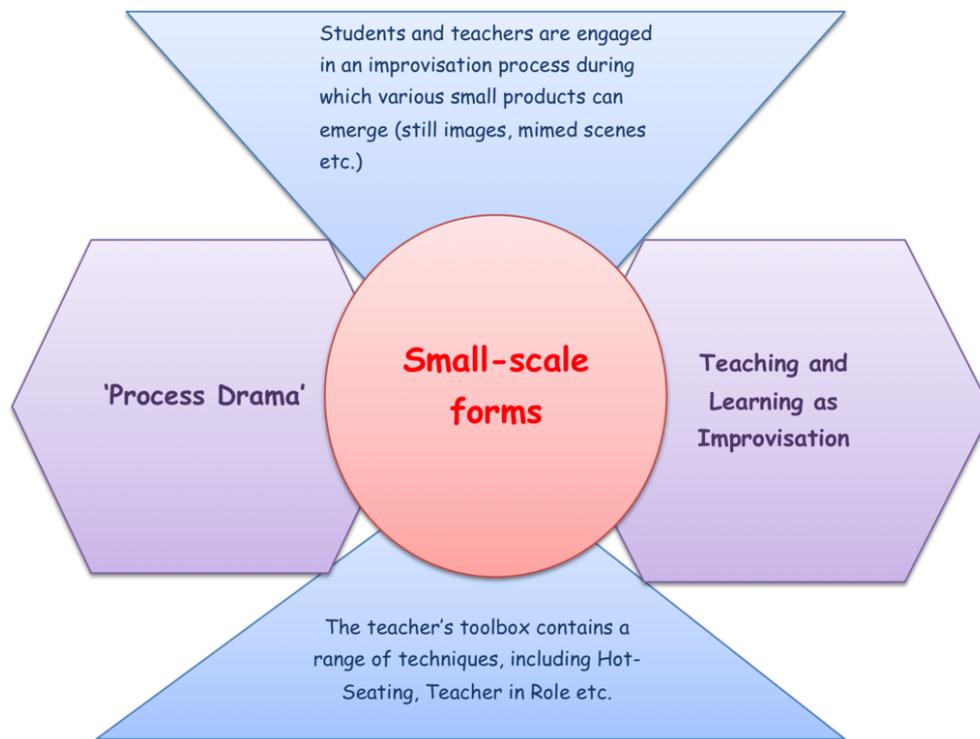


Figure 1: Small-scale forms

school, teachers normally receive specially adapted materials which they can use in order to prepare the students for the special event. The performance in the school, although primarily orientated towards learning, is nevertheless of a quite high aesthetic standard and often constitutes a highly motivating learning experience for the pupils. In addition, meeting with native speakers, dialoguing with the actors after the play and re-enacting some aspects of it under the actors' instructions helps pupils delve deeper into selected dramatic scenes, leaving an indelible impression on them. In 2009, Aita demonstrated, using the example of Austria, the enormous contribution made by *Theatre in Education* groups over the past decade to the development of the teaching and learning of foreign languages in schools. In the meantime, a great number of theatres in Germany have established drama/theatre pedagogy departments which are responsible for the building of bridges between theatre and school and, together with both teachers and students, are developing and implementing the 'TUSCH Projects' (Theatre and School Projects) (<http://www.tusch-berlin.de>). In this context, we may note a project for foreign students at Hamburg University. They were introduced to German culture by watching a contemporary German play in the Gorki Theatre in Berlin, and through performative activities set up and led by the 'theatre pedagogues' at the Gorki Theatre (Jogschies/Krohn 2009).

Language camps are a further example of the large-scale form, where, over the course of a two week holiday, language learning activities, theatre-based

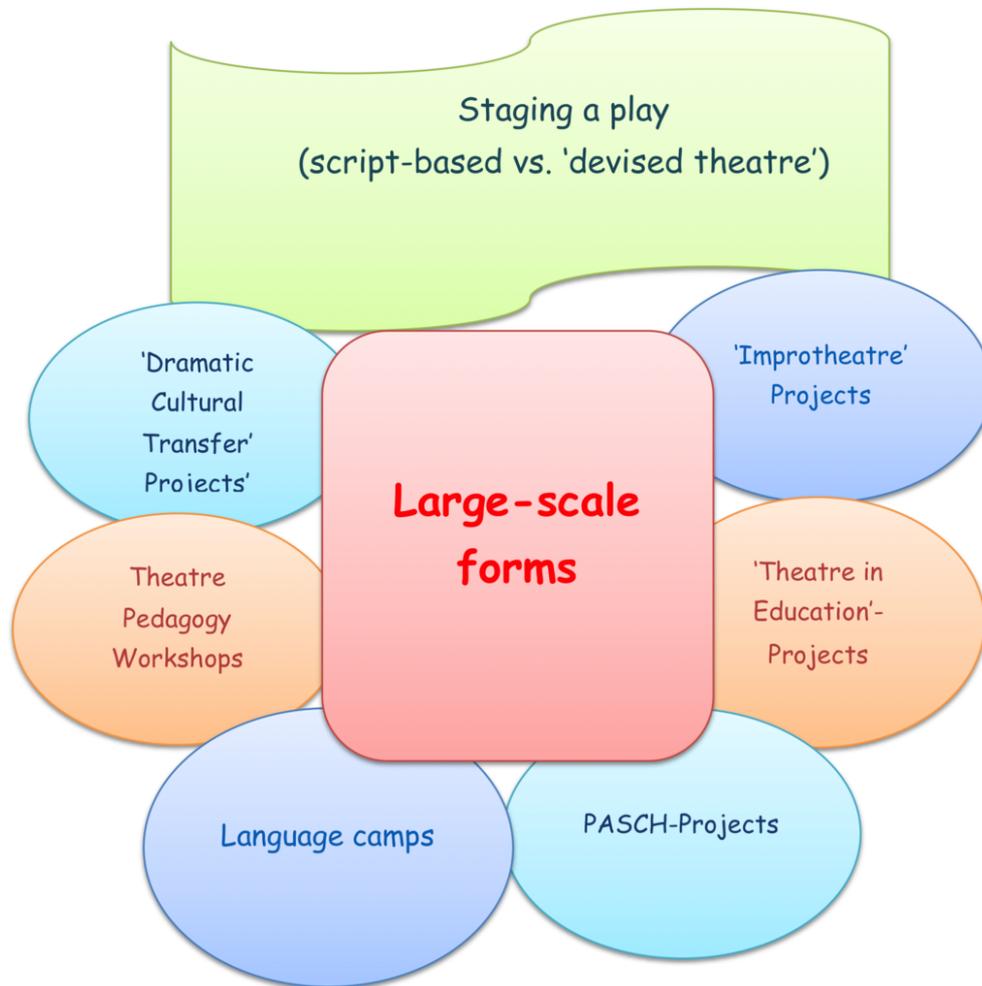


Figure 2: Large-scale forms

performative activities and hobby related activities mingle, and where the multilingualism of the children is explicitly taken into consideration (compare, for example, the description of the Hamburg theatre and language camp model by Sting (2012) and Kinze (2012)).

Also noteworthy are 'PASCH Projects', where collaborating partner schools from different countries cooperate and, for example, under the instructions of theatre pedagogues, work together on a product-oriented theatre project (compare, for example Oelschläger's (2010) description of a student theatre project carried out in cooperation with partner schools of the Goethe Institute in Central Eastern Europe).

'Culture Transfer Projects' work on the basic assumption that foreign language departments commit themselves to function as 'bridge builders' between different cultures by translating and adapting dramatic texts for performance in a specific location and cultural setting. An example of this is the

project recently undertaken by Boyd and Schewe (2012) at University College Cork in Ireland. The experience of trying out performative approaches to Thomas Hürlimann's play, *Das Einsiedler Welttheater* (2007), with BA students of Language and Literature and also MA students of Drama and Theatre Studies gave birth to the idea of creating an English language adaptation of the original (German/Swiss German language), entitled *Cork's World Theatre*. Through the project, Irish audiences were given an insight into German contemporary drama and a specific Swiss model of 'Community Theatre' (For an account of the genesis of the project, see the YouTube film at: <http://www.youtube.com/watch?v=sEBX1-1B6Ak>).

Even though there have been many practice reports in relation to the aforementioned small- and large-scale forms, there is still a lack of more systematic research into the specific teaching and learning processes linked to these forms, including how performative classroom activities match Common European Framework (CEP) criteria.¹⁰ What is still needed, following the study mentioned above by Wagner (1998), is a systematic stock-take of research endeavours up to now in the area of 'Drama pedagogy and the teaching and learning of foreign or second languages'. In doing so, special consideration should be given to the contributions of the working group 11 *Theatermethoden und Fremdsprachenforschung* (Theatre Methods and Foreign Languages Research) within the framework of the 24th Conference of the German Association for foreign language research (see *Scenario* VI,2,2012).

5 Towards a Performative Foreign Language Didactics

The paradigm shift in the aesthetic field from work to process; from the art or literary object to the act, event, happening, action - in a word, to performance, has continued to influence and feed the theoretical discourse in various disciplines, including the foreign language disciplines. In the past, *Fremdsprachendidaktik* ('Foreign Language Didactics') was almost exclusively considered a scientific discipline. This emerges, for example, in Article 2 of the Statute of the *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (German Society for Foreign (and Second) Language Research), where, in the description of the purpose of Foreign Language Didactics, the word 'science' or 'scientific' is used thirteen times but the word 'art' or 'artistic' is not even mentioned once. It should be noted, however, that Foreign Language Didactics is increasingly opening itself up to include the aesthetic field, or rather the various arts (theatre, music, visual art, dance, film, performance art). Evidence of this can be found, for example, when looking at pertinent core discussions at conferences in different parts of the world; the Goethe Institute, for example, organised a conference for teachers of German in Bangalore, India, entitled *Kunst des Unterrichts – Unterrichten mit Kunst* (The Art of Teaching – Teaching

¹⁰ However, in this context, note the perspectives of Schmenk 2009, Büniger 2010, Fonio/Genicot 2011.

Through Art) in February 2012. Another conference organised by the Centre of Research at the University of Nantes, and took place in September 2012, was called *Langues en mouvement: didactique de langues et pratiques artistiques* (Languages in Motion). In March 2013, the National Autonomous University of Mexico, the Goethe Institute, the German Academic Exchange Service (DAAD) as well as the Austrian Exchange Service (OEAD), organised a conference in Mexico entitled *Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur* (Aesthetic learning in the German as a foreign language classroom. Music – Art – Film – Theatre – Literature).

Over the course of the past two to three decades drama pedagogy has advanced to become an important reference discipline in Foreign Language Didactics, one which has laid the foundations for the further development of a *Performative Fremdsprachendidaktik* (Performative Foreign Languages Didactics).¹¹ It recognises drama-based teaching and learning not only as a science but also as an art and shares Eisner's (2008) notion that, by taking an artistic approach, unique insights and learning opportunities can be created. Let's take the example of a German as a Foreign Language class, where a text about the situation of an East German border control guard is being discussed; it makes a huge difference whether the text is discussed merely in class or whether a pupil playing the soldier is moving through two rows of pupils who act as his inner voice and whisper, encouraging him to either risk escaping to the West, or discouraging him and telling him to stay where he is. The student adopting the role of the soldier will, no doubt, experience a high degree of inner turmoil as he reacts to the various contradictory voices while he takes a step forward, then perhaps suddenly hesitates, turns back, advances again, etc. This 'embodied experience' will create a deeper understanding of the huge personal dilemma the soldier finds himself in. Here, dramatic art provides a platform for an intensive learning experience for the student and his classmates alike.

It is the intention of a Performative Foreign Language Didactics to avail of the wealth of forms found in the arts for teaching and learning purposes. It is, above and beyond the disciplines usually associated with foreign language teaching and learning (e.g. general pedagogy, first language didactics, psychology, linguistics and literature), actively seeking dialogue and exchange with the arts, in particular with theatre arts and also school/university subjects related to the aesthetic field (including music, visual art, dance, literature, film). In this context, there are no clear-cut lines between science and art, theory and practice.

The goal of foreign language didactics is to create a new approach to teaching and learning, whereby emphasis is placed on forms of aesthetic expression. This means that special attention is given to 'language form' and to the pleasure and even desire to play with words, sentences and expressions. 'Form' also implies the ways in which the body speaks and how sound, word, sentence and movement all interact with each other.

Further discussions about Performative Foreign Language Didactics will, no

¹¹ In this context note, for example, Haack 2010, Schewe 2011.

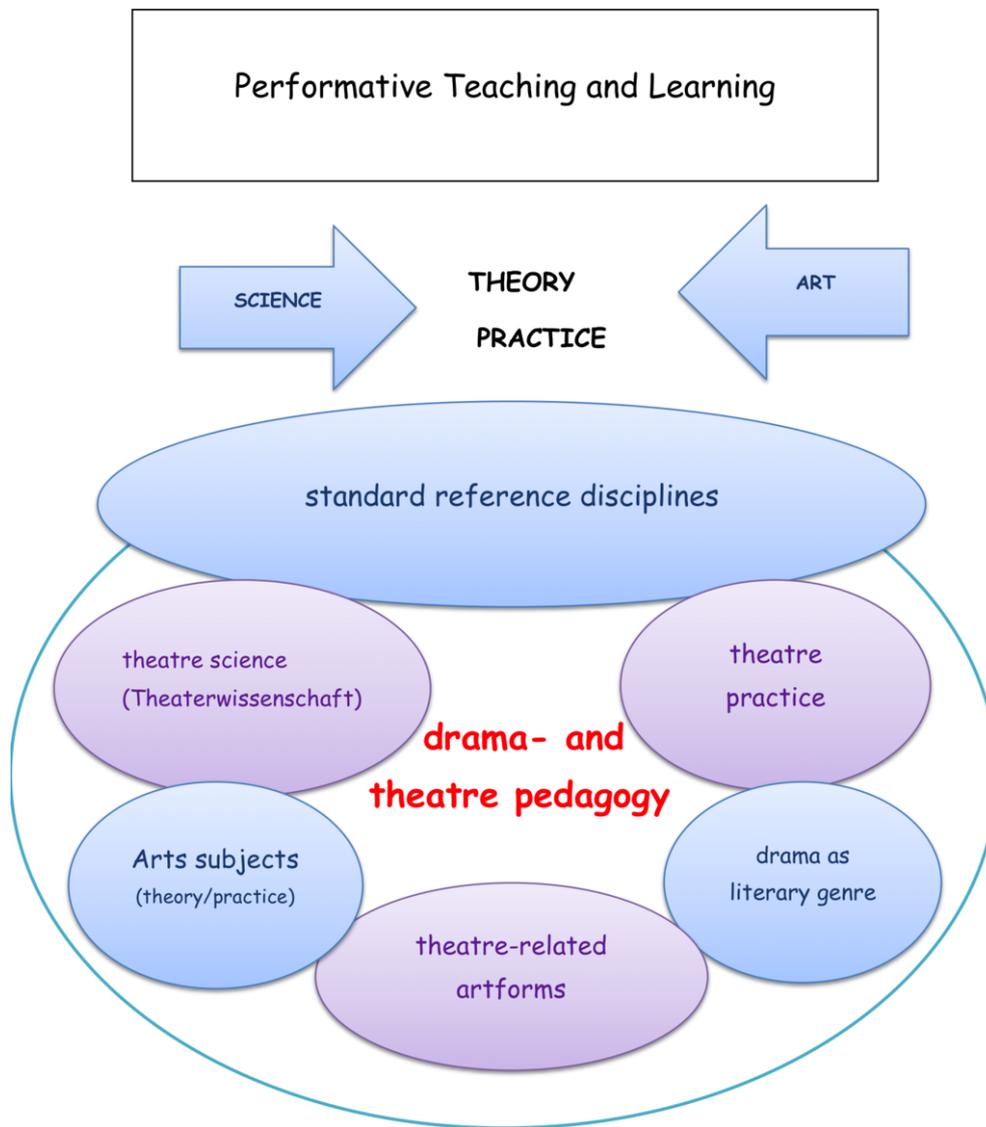


Figure 3: Performative Teaching and Learning

doubt, give new impetus to the initial and in-service training of foreign language teachers. Peter Lutzker's study (2007), which from a multitude of perspectives interestingly highlights teaching as an art and emphasises the effectiveness of drama- and theatre-based methods for teachers, could serve as a good starting point. The same goes for attempts to embed drama-related teaching methods into teacher training programmes (for instance, at the University of Göttingen (Haack 2010 and Haack/Surkamp 2011) and the University of Educational Science, Freiburg (Fleiner 2012)), and, last but not least, for the views of Dunn & Stinson (2011:630), who focused on what they term 'teacher artistry' and, reflecting on the outcome of their research project with teaching staff in

Singapore, came to the conclusion that:

When drama learning experiences are planned and implemented by teachers who are concerned with, and aware of, dramatic form and we are able effectively to manage the four roles of actor, director, playwright and teacher, across both the macro and micro levels of planning and implementation, the language outcomes for students are enhanced. (ibid.)

A Performative Foreign Languages Didactics would need to further define what is meant by ‘teacher artistry’ and how exactly this could be further developed.

The fact that this overview primarily highlights British drama pedagogy as a key discipline of Foreign Language Didactics and does not focus to the same extent on German theatre pedagogy, can be explained by the simple fact that we are dealing with a very recent discipline whose beginnings date back to the 1970s and 1980s (compare survey by Koch 2011).

While over the past two decades the foreign language teaching debate in Germany has been heavily influenced by British drama pedagogy, there are numerous indications that German ‘Theaterpädagogik’ (theatre pedagogy) is increasingly contributing to research and practice in the area of ‘Hochschuldidaktik’ (the theory and practice of teaching and learning at third level) (e.g. Wildt/Hentschel/Wildt 2008) as well as Foreign Languages Didactics (e.g. Vecchione-Grüner 2011, Holl 2011). It is therefore proposed that ‘performative’ be used as an umbrella term to describe (the various culturally-specific) forms of foreign language teaching that derive from the performing arts.

According to Wulff/Zirfass (compare 2007, 11), the perspective of the *performative*, besides facilitating a more differentiated understanding of ‘pedagogical actions’, also offers a more complex theory of ‘Bildung’. The term ‘Bildung’ captures the process and the outcome of a transformation which affects both, one’s own self as well as one’s relationship to others and the world. ‘Bildung’ therefore signifies how culture and individuality can connect in such a way that it becomes possible to create the conditions which enable a person to relate to others and the world and, thus, ultimately, give the person’s self a form.

In *Wilhelm Meister’s Apprenticeship* (1795/96), Johann Wolfgang von Goethe’s well-known ‘novel of formation’ (Bildungsroman), it is the theatre that allows Wilhelm, the eponymous hero, to give his self a form:

Now, this harmonious cultivation of my nature, which has been denied me by birth, is exactly what I most long for. Since leaving thee, I have gained much by voluntary practice: I have laid aside much of my wonted embarrassment, and can bear myself in very tolerable style. My speech and voice I have likewise been attending to; and I may say, without much vanity, that in society I do not cause displeasure. But I will not conceal from thee, that my inclination to become a public person, and to please and influence in a larger circle, is daily growing more insuperable. With this, there is combined my love for poetry and all that is related to it; and the necessity I feel to cultivate my mental faculties and tastes, that so, in this enjoyment henceforth indispensable, I may esteem as good the good

alone, as beautiful the beautiful alone. Thou seest well, that for me all this is nowhere to be met with except upon the stage; that in this element alone can I effect and cultivate myself according to my wishes.¹²

Over the last two decades, drama pedagogy has helped to lay the foundations for a new teaching and learning culture which accentuates physicality and centres on 'performative experience' (see Schewe, 2011). While the example of Wilhelm Meister might reassure us that we are on the right track, we need to remind ourselves that Goethe offers us a very idealistic perspective. There is, of course, no harm in refueling our own idealism, but we need to give priority, in the years to come, to an increasingly differentiated understanding of the nature and quality of performative experience that can be achieved in foreign language teaching and learning.

Acknowledgments:

— This article is a translated and slightly adapted version of "Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik". The original German version will appear in: Carola Surkamp/Wolfgang Hallet (eds.) (2013): *Dramendidaktik und Dramapädagogik*. Trier: WVT.

I wish to thank the editors and the German publishing company, Wissenschaftlicher Verlag Trier, for giving the permission to publish an English version in SCENARIO.

I am also very grateful to Lorraine O'Leary for the first translation draft, to Lucia Marcello for assisting with the graphic representations and to Stephen Boyd, Mandy Collins, Eucharia Donnery and Mike Fleming for helpful comments and proof-reading the manuscript.

Bibliography

- Ackroyd, Judith (ed.) (2006): *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke on Trent (UK)/Sterling (USA): Trentham.
- Aita, Sean (2009): The Theatre in Language Learning (TiLL) Model. Exploring Theatre as Pedagogy in the L2 environment. In: *Scenario III, 1, 70-89*
- Bolton, Gavin (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman
- Bolton, Gavin (1993): A Brief History of Classroom Drama: British and Other English-speaking Influences. In: Schewe & Shaw (1993, 25-42)

¹² From: Johann Wolfgang von Goethe: *Wilhelm Meister's Apprenticeship and Travels*, Vol. I (of 2), Book V, Chapter 3. Translated by Thomas Carlyle, The Project Gutenberg eBook - <http://www.gutenberg.org/cache/epub/36483/pg36483.txt> - 2.12.2012

- Bolton, Gavin (1999): *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*.
Portland/Maine: Calendar Islands
- Bourke, Eoin (1993): Work at the Coalface. An Empirical Approach to Foreign
Language Theatre for Students. In: Schewe & Shaw (1993, 227-248)
- Bowell, Pamela & Brian S. Heap (2001): *Planning Process Drama*. London:
Fulton
- Boyd, Stephen & Manfred Schewe (2012): *Welttheater: übersetzen, adaptieren,
inszenieren. Thomas Hürlimanns Das Einsiedler Welttheater; nach Calderón
de la Barca und in englischsprachiger Fassung: Cork's World Theatre*. Berlin:
Schibri
- Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language. Intercultural Learning through
Drama*. Westport, CT/London: Ablex
- Bryant, Doreen (2012): DaZ und Theater: Der dramapädagogische Ansatz zur
Förderung der Bildungssprache. In: [Scenario VI, 1, 27-55](#)
- Bünger, Ursula (2010): Individualisierung und Fiktionalisierung der
Kann-Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens durch
Dramapädagogik mit Handyfilmen. In: [Scenario IV, 2, 41-62](#)
- Cook, Caldwell Henry (1917): *The Play Way. An Essay in Educational Method*.
London: Heinemann
- Coggin, Philip A. (1956): *Drama and Education. An Historical Survey from
Ancient Greece to the Present Day*. London: Thames and Hudson
- Dockalova, Bara (2011): Loops: A Multi-Purpose Drama Technique for the
Language Classroom. In: [Scenario V, 1, 66-74](#)
- Dunn, Julie & Madonna Stinson (2011): Not without the Art!! The Importance
of Teacher Artistry when Applying Drama as Pedagogy for Additional
Language Learning. In: *Research in Drama Education: The Journal of
Applied Theatre and Performance* 16,4, 617-633
- Eisner, Elliot W. (2002): *The Arts and the Creation of Mind*. New
Haven/London: Yale UP
- Esselborn, Karl (2010): *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen
didaktischer Theorie und Praxis*. München: Iudicium
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für
den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium
- Even, Susanne (2011): Multiple Hotseating. In: [Scenario V, 2, 112-113](#)
- Federer, Urban (2007): Einsiedler Theatertradition. In:
Welttheatergesellschaft Einsiedeln (ed.): *Das Einsiedler Welttheater. Nach
Calderón von Thomas Hürlimann. Regie: Volker Hesse. Programmbuch. 22.
Juni bis 8. September 2007*. Zürich: Ammann, 86-93
- Finlay-Johnson, Harriet (1911): *The Dramatic Method of Teaching*. London:
Nisbet
- Fleiner, Micha (in preparation): *Transversale Schnittstellen in der
Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Konzeptes zum Aufbau*

- dramapädagogischer Französischlehrkompetenz im Rahmen
künstlerisch-ästhetischer Lehr-Lern-Projekte*. PH Freiburg (PhD project)
- Fleming, Michael (1997): *The Art of Drama Teaching*. London: Fulton
- Fonio, Filippo & Genicot, Geneviève (2011): The Compatibility of Drama
Language Teaching and CEFR Objectives. Observations on a Rationale for an
Artistic Approach to Foreign Language Teaching at an Academic Level. In:
[Scenario V, 2, 75-89](#)
- Goethe, Johann Wolfgang von (1795/96): *Wilhelm Meister's Apprenticeship
and Travels*, Vol. I (of 2), Book V, Chapter 3. Translated by Thomas Carlyle,
The Project Gutenberg eBook -
<http://www.gutenberg.org/cache/epub/36483/pg36483.txt> - 2.12.2012
- Haack, Adrian (2010): KünstlerInnen der improvisierten Aufführung.
Performative Fremdsprachendidaktik als Teil des Lehramtsstudiums. In:
[Scenario IV, 1, 35-53](#)
- Haack, Adrian & Carola Surkamp (2011): ‚Theatermachen‘ inszenieren.
Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In: Küppers et al.
(2011, 53-67)
- Hahn-Michaeli, Brigitte (2011): Wie Nathan der Weise nach Israel kam.
Szenische Interpretation eines klassischen deutschen Dramas in einer
multikulturellen und multilingualen Lerngruppe. In: [Scenario V, 1, 21-39](#)
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und
Fremdsprachenunterricht. In: [Scenario IV, 1, 5-18](#)
- Holl, Edda (2011): *SPRACH-FLUSS. Theaterübungen für Sprachunterricht und
interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber
- Hürlimann, Thomas (2007) *Das Einsiedler Welttheater*. Zürich: Ammann
- Jogschies, Bärbel & Doris Krohn (2009): HEAVEN – theaterpädagogisch vor-
und nachbereitet. In: [Scenario III, 1, 3-16](#)
- Johnstone, Keith (1993): *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag
- Kao, Shin-Mei & Cecily O'Neill (1998): *Words into Worlds. Learning a Second
Language through Process Drama*. Stanford, Conn: Ablex
- Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit
als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*.
Frankfurt a.M.: Lang
- Kessler, Benedikt & Almut Küppers (2008): A Shared Mission.
Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches
Fremdsprachenlernen. In: [Scenario II, 2, 3-24](#)
- Kinze, Julia (2012): Das Hamburger TheaterSprachCamp. Methoden und
Ergebnisse der Evaluation. In: [Scenario VI, 1, 85-102](#)
- Koch, Gerd (2011): Zur Theaterpädagogik in der Bundesrepublik
Deutschland. Ein Überblick. In: [Scenario V, 1, 76-94](#)
- Küppers, Almut, Torben Schmidt & Maik Walter (eds.) (2011): *Inszenierungen
im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*.
Braunschweig: Diesterweg

- Kunz, Marcel (2010): *Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider
- Lutzker, Peter (2007): *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Francke
- Mairose-Parovsky, Angelika (1997): *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Lang
- Marini-Maio, Nicoletta & Colleen Ryan-Scheutz (eds.) (2010): *Set the Stage. Teaching Italian Through Theater*. New Haven/London: Yale UP
- Neelands, Jonothan & Tony Goode (2000): *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge UP
- Oelschläger, Birgit (2011): 'Wenn man sieht, dass die Jugendlichen wirklich dabei sind.' Das Schülertheaterprojekt der Partnerschulinitiative in Mittelosteuropa. In: [Scenario V, 1, 54-65](#)
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. New Hampshire: Heinemann
- Retzlaff, Steffi (2010): Leben mit der Mauer. Reiner Kunzes „Schießbefehl“. In: [Scenario IV, 1, 54-82](#)
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation*. Seelze-Velber: Kallmayer
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum [available online: <http://cora.ucc.ie/handle/10468/561> – 12.06.2013]
- Schewe, Manfred & Peter Shaw (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt a.M.: Lang
- Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern. Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers et al. (2011, 20-31)
- Schewe, Manfred & Heinz Wilms (1995): *Texte lesen und inszenieren. Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund*. München: Klett Edition Deutsch
- Schmenk, Barbara (2004): Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. In: [GFL – German as a Foreign Language 1, 7-23](#)
- Shakespeare, William (2006): *As You Like It*. Edited by Juliet Dusinberre. London: Arden Shakespeare
- Slade, Peter (1954): *Child Drama*. London: London UP
- Sting, Wolfgang (2012): Performance und Theater als anderes Sprechen. In: [Scenario VI, 1, 54-63](#)
- Stinson, Madonna & Joe Winston (2011): Drama and Second Language Learning. In: *Research in Drama Education* 16,4, 479-644
- Tselikas, Elektra I (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli

- Wagner, Betty Jane (1979): *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium.*
London: Hutchinson
- Wagner, Betty Jane (1998): *Educational Drama and Language Arts. What
Research Shows.* Portsmouth, NH: Heinemann
- Ward, Winifred (1930): *Creative Dramatics.* New York: Appleton
- Way, Brian (1967): *Development Through Drama.* Harlow: Longman
- Wulff, Christoph & Zirfas, Jörg (eds) (2007): *Pädagogik des Performativen:
Theorien, Methoden, Perspektiven.* Weinheim: Beltz
- Vecchione-Grüner, Sabina & Sigrid Unterstab. (2011): Die Welt – ein
(virtuelles?) Lebensdorf. In: [Scenario V, 2, 48-58](#)
- Wildt, Beatrix, Ingrid Hentschel & Johannes Wildt (eds.) (2008): *Theater in
der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge.* Berlin/Zürich: LIT

Radio role-play – the use of a simulated radio studio in TEFL

Karel Zdarek

Abstract

This paper aims to present a particular role-play technique called radio role-play developed specifically for the use in ELT classrooms. The technique is defined within the context of drama education and language teaching, and characterized in terms of its unique features. Practical examples from teaching practice are provided. Any kind of teaching material (text/recording) can serve as an input for radio role-play. The content is contextualized within the fictional broadcast studio as the students take on roles of a host and their guest(s) – usually characters from the textbook articles, recordings, or any other teaching material. The setting of a radio studio is unique in terms of its close relation to a real studio setting – sitting down at a table, facing the partner, possible use of microphones, jingles, soundscapes, etc. At the same time the setting provides protection, a sense of anonymity and safety, which results in high engagement levels. In practice, the radio role-play is organized as pair or group work, and the tasks are performed simultaneously. The outcomes of preliminary qualitative research (probe) carried out with high-school students aged 17-18 at B2 level are presented.

1 Origins and development

This paper aims to present a technique that emerged and evolved from the author's teaching practice. At the beginning there was an inspiration and personal experience with improvised performances taking place in a fictional radio studio, the idea of which later naturally infiltrated in the author's English teaching practice. What first was an intuitive experimenting using the general concept was later transformed through reflective practice into a role-play technique presented in this writing.

For the purpose of this paper, role-play will be understood as a technique commonly used in language teaching to develop fluency and possibly spontaneity and expression of emotions (Holden 1981: 1; Maley and Duff 2009: 1-2). Larsen-Freeman (2000: 80; 134) illustrates an effective use of role-play by different EFL methods such as suggestopedia or communicative language teaching throughout the history of English language teaching. In the teaching

practice today, role-play is mostly used as a technique to propel communication, bring enjoyable experience, and consequently increase motivation (Porter Ladousse 2000: 7). In this perspective, radio role-play can be seen as a subcategory of role-play in EFL bearing its unique characteristics, possibilities and limits.

2 Radio role-play – a new technique?

Radio role-play as a theatre performance or Internet entertainment format is not new. There are various websites dedicated to producing and recording radio shows in English, mainly fantasy or sci-fi genres, e.g. RPPR Actual Play (2012) or Roleplaying Public Radio (2012). Another example of radio role-play can be a theatre group called Radio Ivo staging live improvised radio plays for theatre audience; the purpose of such use of the format is solely to entertain and amuse. Radio drama has recently been used in museums as a learning medium, as Farthing (2009: 109) concludes:

Making audio drama can be an active memorializing process, providing the means to know, to remember and to creatively interpret, linking personal imagined experience with public memory by bringing the past of another vividly into one's own present.

The idea of using the format for language teaching is not new either. Single activities using the concept of an imaginary radio studio can be found in drama or communication practice handbooks for language teachers. Klippel (1994: 128-129), Maley/Duff (2009: 117) or Porter Ladousse (2000: 63) provide examples of a possible use of the radio role-play, although the term radio role-play is not used in their writing. The application of the format in Klippel and Maley takes on the form of a project work suggested for recording or performance. Ladousse presents a role-play activity using the concept of a phone-in program through which people seek answers to their problems. What does appear to be new in the approach presented in this paper is the endeavour of a systematic approach to the use of radio role-play as a universal teaching technique, used for developing foreign language learners' communicative competence. The characteristics of the technique and classification of the medium genres and functions will be provided; technique will be illustrated by examples of application from the author's teaching practice.

3 Characteristics of radio role-play

Radio role-play activities employ the task-based approach (Ellis 2003: 76-77) to work with texts, recordings and visual input; students perform the tasks in a role of host and guest in a fictional radio studio. Radio role-play activities realized by the author were mostly organized as pair work allowing students to stay at their desks when role-playing. The classroom arrangement very

closely corresponds with a real radio studio set up – the host and his guest being seated at their desks turned toward each other, consulting their notes if needed. Radio broadcasting with its characteristic physical setting, genres, language register and style has a clearly defined and shared denotation, or at least a denotation common to all the students within the cultural context. The correspondence in the physical arrangement and the shared denotation seem to make the imaginative situation feel more real and, therefore, easier for students to identify with the role.

As radio role-play activities are performed in pairs or groups simultaneously, there is hardly any room for students to be concerned about the others listening or watching anybody; everybody is occupied with their own task. The focus of the students is often intensified by the task, especially when distributed on a role card disclosed to the role-play partner. It may be inferred that the noise generated by an activity in progress and the focus on the task seem to create an imaginative soundproof wall around the individual imaginative studios in the classroom. This, however, is only the author's assumption, which has not been confirmed by interviews with the students and leaves room for further research.

4 The didactic use of the technique

4.1 Basic forms of the classroom use

The use of radio role-play in a language classroom offers a variety of possibilities whose range is probably best illustrated by the continuum of drama approaches in L2 teaching (Kao and O'Neill 1998: 6). Radio role-play can very well be placed anywhere on the scale from controlled/closed communication (scripted role-play) to open communication (improvisation, strategic interaction or even process drama).

Recordings of role-playing activities can serve as an immediate feedback; students and teachers can also include the recordings in their portfolios to monitor the student's progress. The outcome of individual role-plays, improvisations and scenarios can be recorded, transcribed, modified, rehearsed and eventually performed. The performance can range from a simple skit/scene performance for the rest of the class, or in the case of a larger project, it can be performed for school, family and friends. The possibilities are numerous. However, this article elaborates on the classroom practice, with an emphasis on the process.

In the basic classroom practice the students work in pairs (or groups) where one of the students takes on the role of a program host and the other is a guest. The main task of the host is to devise their set of questions and strategy for interviewing, conduct the interview, keep the time and to be in control. The main task of the guest is to answer the questions in accordance with the role and the task. The teacher sets or modifies the task with regard to the main didactic aim of the activity (Harmer 1998: 87).

In the author's practice it has been observed that the nature of each student's

or a pair's performance differ with respect to their communicative competence and their personality, mainly temperament. Naturally, the performance of the students within one class can range from basic fulfilment of the given task to an artistic play in character with emotions and humour. In practice, pairing less confident and less competent students with their more advanced peers (Vygotski 1978: 86) has proved beneficial in terms of an overall successful progress of the particular activity. Additionally, the technique contributes positively to the students' engagement and the student/teacher talking-time ratio (Lewis and Hill 1992: 20) in favour of students.

The most significant finding (based on the author's practice) is that any content of the written or recorded text from a language course book¹ can serve as relevant and ample input for a radio role-play activity. In other words, any character from or beyond any course book text can become alive in the simulated radio studio. The basic application of the technique using a simple reporting task may be encouraging not only for less confident students but also for teachers with little or no experience in process drama. The task of the teacher is to describe the setting, give clear instructions for the activity and start the role-play.

The most common and simple use from the author's practice has proved to be a follow-up speaking activity for a reading or listening text with a task where the host asks about the event and its details and the guest provides information about the event. Radio role-play can also serve as an immediate, improvised or semi-improvised alternative to comprehension questions, which are a ubiquitous part of reading or listening activities in language course books. Instead of reading and answering the questions in pairs, the task can be carried out within a role-play in the radio studio. Observing the current model of exploiting reading and listening texts suggested by Scrivener (2009: 175) (in his principle of task-based feedback circle), radio role-play can be used in the final comprehension-check focusing on details, or as a follow-up activity aimed at fluency, a particular language function, or activation of newly learnt grammar and vocabulary, to name a few.

When creating a radio role-play the teacher can adopt a post-modern approach and go beyond the text; that is, use the text as a basic information input and elaborate further on what is explicitly stated or only implied. Such ventures offer endless possibilities. This way the teacher becomes both creator and designer of the situation in a way that suits the activity aims. This approach may include for example:

- introducing a new witness of the same account with a different or more detailed viewpoint of certain aspects;
- introducing a new guest sustaining a contradictory opinion;
- focusing and elaborating on a particular detail of a story from the text that was only mentioned or implied;

¹ The technique is not limited to course books only. Various sources of language input can be used, i.e. internet resources, newspaper or magazine articles, songs, poems, etc.

- interviewing the person years later.

The process of creating a radio role-play activity starts with the text and the aim that the teacher intends to achieve through a role-play based on the text. Once the aim is set the teacher defines other variables, i.e.: the suitable type of a broadcast format, number of roles, role tasks, cueing material, and sets timing. When designing the activity, the teacher takes into account other aspects or variables such as the students' age, needs, intelligence and a language level (Harmer 1998).

Table 1: Example of the use of different tasks for different aims

Aim	Show Host's Task	The Guest's Task
Text comprehension	Conduct an interview and find out the following facts about your guest, about the situation and the problem.	Answer the questions of the host.
Giving an account of an event	Conduct an interview so that the listeners are informed in detail about an event.	Give a detailed account of an event.
Presenting (an invention, product, process, services, etc.) [Note that Dorothy Heathcote's (1976) <i>Mantle of the Expert</i> technique can be applied here].	Inquire about the latest technological invention.	Present the latest technological invention.
Giving advice	Read the letters from the listeners (take phone-calls) and ask your guest additional questions.	Give advice to listener's problems from the position of the most acknowledged expert in the field.
Handling an argument, conflict, mediation (using appropriate language forms)	The host of the show moderates the discussion between two conflicting parties.	For two or more guests – One guest's task is to negotiate the best result, which will probably be in contradiction with the other guest's objective.

4.2 Improvisation

Role-playing activities (unless scripted) involve some degree of improvisation, which is considered one of the most difficult-to-learn aspects of acting and drama. Improvisation is also a skill essential for effective communication and problem solving, and as a skill it can be trained and developed. In the classroom practice it is advisable to gradually shift from controlled to open communication; that is, start with semi-improvised role-playing activities

during which students are given enough background information, specific tasks and even suggestions for possible solution(s). Later, when students are comfortable with the particular level improvisation, the teacher can gradually move towards improvised role-playing by providing fewer input, hints, etc. Johnstone (1979) suggests a broad array of warm-up activities and games aimed at developing specific aspects of improvisation (e.g. partnership, focus, status, etc.) that can be used to make students comfortable in their attempts to improvise. Some students may consider improvisation as high-risk and face-threatening; therefore, it is crucial to establish a sense of trust and safety within the group for such activities. The context of a simulated radio studio itself may be helpful - pairs/groups work simultaneously, pairs/groups are veiled by the noise that the activity generates, there is no audience.

4.3 Broadcast formats

The radio as a medium offers various broadcast formats (programs, shows) that bear universal characteristic features known to all students. The fact that the formats are well known contributes to easier adoption of the roles (host – guest). Inventing an original and suitable name for the show will make the idea about the show more specific and might positively contribute to the students' engagement in the role-play. It is at the teacher's liberty as to which program type is chosen as long as it respects the nature of the task and an anticipated formality level. For example, to provide an account of events with the aim of practicing formal language with advanced students, the teacher is more likely to adopt the BBC news type of a program rather than a phone-in to the local funky pop radio.

The following list shows examples of possible program types:

- documentary
- interview
- advice program (phone-ins asking for advice or the host reading letters and an expert giving advice)
- classified (phone-ins)
- dating (phone-ins)
- commented sports match
- radio play
- cooking program
- life-style program
- DIY program

4.4 Language functions

Radio role-play provides an opportunity to practice all language functions. The shift in the linguo-didactic paradigm has marked the change of focus from the language system to language function. EFL now emphasizes the communicative competence and clearly defines the output for each level A1-C2 in terms of what a student is able to do (Council of Europe, 2001: 26-29). Below is a sample list of language functions that can be easily performed and practiced by means of a radio role-play activity:

Informing, describing, comparing, contrasting, offering, rejecting, apologizing, thanking, instructing, presenting, agreeing, disagreeing, advising, proposing, negotiating, compromising, accusing, warning, etc.

5 Radio role-play in practice

The following example activity was performed within a regular 45-minute English lesson at Johannes Kepler High School in Prague at the end of June 2012. This particular class had been using the radio role-play technique regularly from September 2011 to June 2012. They were 11 students aged 17-18 at B1+/B2 level and they had three, 45-minute English lessons per week. The didactic objective for this group was aimed primarily at developing spoken communicative competence, improving fluency and activating passive language knowledge. The activity was video-recorded for a more accurate account and reference.

The activity is based on the text promoting the sale of the product called *floating island*. It is mainly a description of a luxurious floating island of nearly 1,000m² intended for the market at \$5.6 million (Mihaly 2012). The short text is accompanied with tables providing basic technical data on energy supply, water storage, sewage and equipment. The source website offers numerous graphic renderings of the floating island, but these pictures were withheld until the very end of the activity so that the students could employ their imagination. The reading part of the activity follows a top-down approach to reading, from general to the specific. Within Harmer's ESA model it would be considered an ESASA boomerang sequence (Harmer 1998: 28).

In the initial part of the lesson (20 minutes) the focus was on reading and vocabulary:

- lead-in: teacher puts the title *Floating island* on the board and the students are asked to predict and discuss what the article might be about (Engage).
- students read the text individually (Study)
- students answer in pairs general comprehensive questions (Activate)
- students study the vocabulary in the whole class: they are given the list of eighteen vocabulary items (Fig. 2) as they chronologically appear in

the text. The pronunciation, meaning and use of the words are discussed (Study)

- students discuss in pairs what the floating island might look like and collaboratively make a drawing based on the information provided in the text (Activate).

Table 2: The list of vocabulary for the students to use in radio role-play activity

float	manufacture	mainland
anchored	aim to	rumoured price tag
vague resemblance	obviously	unclear
fancy platform	renderings	cater to
brainchild	intriguing /in'tri[U+02D0]gi/	for now
Austrian-based	an alternative to	information available this far

In the second part of the activity students perform a radio role-play (Activate). For illustration two variations using one text are shown:

Variation 1 (5 minutes) — Aim: Students will be able to actively use the new, challenging, or passive vocabulary in context and reproduce the information from the text.

The teacher introduces and starts an activity by instructing students:

You will be working in pairs now. One of you is the host of a radio program called “Hard life of the rich”. The other person is Mr. Gabor Orsos, the inventor and manufacturer of the floating island. The host of the show introduces and interviews their guest. Gabor Orsos’s task is to present and promote the product to the listeners and the potential customers. Another task for both the host and Mr. Orsos is to use as many words from the list as possible and tick the ones you used. You have 5 minutes for the interview.

The students’ output was not strictly an improvised interview, as most of the content was cued by the text input and the task. Students reproduced the information and the more advanced ones got creative by adding extra information, creating contrasts and initiating mock conflicts while staying within the boundaries of the topic and the program-type.

Variation 2 (5 minutes) — Aim: Students are able to present and defend their opinion while challenging an opinion of their partner.

The following role-play was performed in groups of three. The role-cards (Fig. 3) were created with the intention to introduce a conflict between the

Table 3: Role cards for a floating island role-play

Manufacturer: You were invited to the studio to inform the listeners about your product. This is a great opportunity to address your potential customers. Talk about the advantages and defend the possible objections. Be kind and polite at all costs. address sb. – oslovit koho, objections - námitky
Environmentalist: You feel that this kind of a product is a threat to the environment. Besides the waste it produces you are concerned about its manufacturing process. Moreover, there is a moral issue - luxury like this only contributes to greater social differences. The money could be spent on something more meaningful. Warn the public and try to persuade the manufacturer to stop the production. contribute – přispět, threat – hrozba
Host: The show should be firmly in your hands, under your control. Make the show balanced. Feel free to introduce new (made-up) facts to play with the balance and to help one or the other guest. You have 5 minutes for the show – keep the time. firmly – pevně, made-up – vymyšlené

floating island manufacturer and an environmentalist. The host's task is to sensitively play with the balance of power helping one or the other guest.

The teacher hands over the role cards. When students are finished reading, they are given an extra two minutes to make notes and prepare their strategy for the interview. The teacher invites students to start and the hosts open the show greeting the listeners and introducing the guests. Students are notified when there is one minute left. When the time is up the teacher signals the end of the activity and brings the class together for feedback.

Further options — The activity route-map above provides a basic example of how to use simulated radio studio in a language classroom. Below are examples of several options for further work:

Once role-play is in progress and both characters know the other person's aim, the teacher can pause the activity and ask students to exchange the roles and resume from the last line produced.

Students who came up with interesting situations, problems and solutions can be invited to act out their role-play for the rest of the group. The group's common experience from observing their peers can provide valuable source material for a follow-up discussion.

Role-play can be followed by a writing assignment in which students will look at the problem from a different perspective: they will be asked to maintain an opinion contrary to their own, or contrary to the character they had been playing (e.g. write a letter as a listener who has been deeply touched by the program).

Each of the role-played scenes can be followed by whole class reflection during which students are invited to share their opinions and feelings out of roles. In process drama reflections are quintessential part of the educational

process (O'Neill 1995); suggestions and information retrieved from reflections serve as input for possible replay of the scene. For each scene reply new challenges may be posed to characters, forcing them to make decisions about the situation and thus involving them deeper on a personal, emotional and moral level. It is important to acknowledge students' choices, include them in the role-play and thus let the students experience the consequences of the choices they made.

6 Students' evaluation of radio role-play

The technique was evaluated in the class where it was systematically used for 6 months. A qualitative probe was carried out to identify general categories on which the next qualitative research will focus. In April 2012 the group was asked general open questions: "When we worked in the fictional radio studio, what was it like for you? How did you perceive it? How would you evaluate it?" The students answered the questions anonymously in brief, writing answers ranging from 60 to 100 words. The following points occurred repetitively and expressed positive evaluation:

- Beneficial for learning the language;
- Increases fluency and confidence in speaking;
- Opportunity to activate vocabulary;
- Looking for inspiration in the peers;
- Helps to get rid of the timidity to speak;
- Reduced fear of making a mistake.

The students also emphasized points that can be seen as suggestions for improvement:

- Importance of balancing role-play with other areas of language learning (mainly grammar);
- The need for specific language material (textual input) and pre-teaching vocabulary;²
- One of students pointed out a drawback of radio role-play: Absence of the correct language model and less frequent error correction (this student preferred the whole class discussion).

² Sometimes the role-play activities were developed on the spot as a spur of the moment decision and in these often no text, cues or role-cards were used.

The answers provided a valuable feedback and revealed several general topics (feeling of being in a radio studio, inspiration, emotions, shyness, suggestions for improvement), which were addressed in more detail in the interviews with seven students from the same class in May 2012. Six students were interviewed in pairs and one student was interviewed individually. The interview outcomes for individual areas of interest are presented below. Some points are illustrated by a quoted answer with the student's name changed to ensure anonymity of the research.

6.1 Does it feel like being in a radio studio?

The interview outcomes do not suggest that students have a strong feeling of being in the studio. Nevertheless, some say they feel more like being in a broadcast studio than in a classroom, and some say, "It's something in between".

6.2 Seeking inspiration

Students indicated their need for specific input (text, vocabulary list, tasks) to hold on to when acting in a role-play. Another aspect determining the level of inspiration and creativity is the choice of the topic; the more interesting a topic, the more associations and ideas it generates. As one of the students said: "The topic is a problem – it doesn't always fit and it determines how successful the situation turns out." (John, I28). On the other hand, some welcome the pressure of having to think on their feet: "I think it's good that a person must start from scratch and suddenly create some kind of a story." (Rick, I27). The success also "depends on how compatible the partners are" (Mary, I60).

6.3 Expressing emotions

The way emotions are expressed depends on the topic and the kind of emotions involved in the role-play. Some take it more seriously: "I can identify with someone's situation: for example, I can imagine I am in a refugee camp." (Peter, E14). For some it is even easier to express emotions when they are in the role (Rick, E45). If the topic is serious and in a real situation sadness or grief would be expressed, some students tend to turn it into fun or come up with absurd situations and solutions: "The emotions are pretended and taken as fun." (Lucy, E83). "We can say to each other things we wouldn't normally say and we know it is just humour." (Lucy, D86) Or, "We take it in a light-hearted way." (John, E38). There are also language use concerns which conflict with the expression of emotions: "Sometimes it consumes me and it's alright, but it's hard to start with emotions right away when I am uncertain about my language." (John, E32)

6.4 Feeling shy?

Students in this group know each other well and have no reason to be shy in front of each other. However, some said that they are much more comfortable speaking in groups or pairs rather than in front of the whole class. There were repeated instances when students' answers referred to being afraid to make a language mistake or feeling ashamed when they realize they made one. "No, I don't feel shy; it's just uncertainty in the language. (John, S41) or "It depends on whom I work with in a pair, if it's someone who speaks English well, I make use of it, but then I am a little shy in front of him. I don't feel shy when I know that everybody is supposed to take on the role. The problem is English rather than the role-playing." (Mary, S65). For one of the students, role provides protection against fear and shyness: "It is better to be in the role: when I make a mistake then I make it as a character, not as Lucy. I am then less shy that I will make a mistake." (Lucy, S71).

6.5 Suggestions for improvement

In the interview students made valuable suggestions to improvement or stressed successful practice that they wish was used regularly. As mentioned, students prefer specific material, e.g. they specifically ask for list of words they are supposed to use during the role-play. (Peter, IM19). The choice of topic is crucial: "Choose such topics that would be interesting for most of us." (Rick, IM30)

It was also pointed out that the roles of the guest and moderator are not balanced; students feel the host role usually gets less talking time (Rick, IM23). When devising the role-play, the teacher should make sure that both roles have specific and equally valuable and challenging tasks. Generally, the host role should be given to students who are more extrovert and more communicative. Rick's suggestion applies to the cases when the host role is given to quiet, introverted students who can loose control of their program.

Not everyone is in favour of role-playing. One of the students in this group preferred whole-class discussions: "I prefer talking with the teacher because of the model of English and error correction. Peers usually don't correct their mistakes. They can even learn mistakes from one another." (Lila, IM51). This is a valid point and it is up to the teacher to ensure that this student is monitored or recorded and gets relevant feedback.

6.6 Conclusion

From the interviews, it can be concluded that the students in this particular group:

- generally perceive the radio role-play techniques as enjoyable and beneficial;

- see the technique as an instrument to get them talk and help them become more fluent;
- do not seem to have a particularly strong “sense of a radio studio” or do not care much about it;
- find the choice of the topic crucial;
- welcome integrating the use of the specific vocabulary in the role-play task;
- perceive shyness not as being shy when acting but being worried about making a mistake in the target language and about losing face in front of the teacher or their more advanced peers;
- tend to look for solutions and the words to express it in Czech and then translate them in English (some students only).

The interviews clarified the information gained in the initial probe and revealed a few new points of observation, such as the sense of being in a radio studio, shyness about incorrect English and translation from Czech to English. The students’ feedback and evaluation was a valuable contribution for an upgrade and improvement of the technique and its use in EFL classes in the future.

7 Teacher’s evaluation

The main aim set for the school year – to increase the fluency while maintaining an enjoyable working atmosphere, a sense of achievement and motivation – has been accomplished (based on both my and the students’ observations). If some role-playing activities were less successful in terms of students’ engagement and motivation, it was due to the choice of the topic. In the future more attention should be paid to the choice of suitable topics and tasks or even encourage students to contribute with their ideas for topics and situations.

There are two things in radio role-play that the teaching practice proved to be challenging: the organizational aspect of running the activities and creating a feeling of being in the radio studio. For the basic types of radio role-play activities (the host and the guest – a person from the article) it was sufficient to explain the context, explain the task for each of roles and have the students start the activity. However, some role-play activities were more complex involving three or more characters and/or more stages, while each stage was introduced with a new task for each character. This complexity is reflected in the organizational challenges. The main reason was the fact that different groups worked at a different pace; some were drawn into the activity and lost track of time. The instructor’s reminder about time (e.g. there is one minute left) interrupted the flow of the activity. Sometimes the pace in each group was so different that while half of the class managed to carry out the task the other

half was barely halfway, getting stuck in a futile argument over an insignificant point. Finally, distributing role cards for a 3-role activity of 2 or 3 stages (tasks) is quite demanding in terms of preparation and timing.

8 Upgrade for future practice

From the preliminary research it was concluded that the students in the interviewed group didn't have as strong "radio studio feel" as I had expected. In future research applications of the technique, new features will be applied to strengthen the feeling of being in the radio studio:

A "jingle" or a signature tune is a common radio station feature that immediately creates an atmosphere, feeling and a clear idea of what kind of program and style of hosting the listener may expect. Using such tunes might help provoke a more specific and realistic feeling of being in a radio studio, and also could be used to start off an activity simultaneously. The jingle could also be used to end a radio role-play activity. The concluding jingle could be gradually fading in signalling the nearing end of an activity. It would be beneficial to have several jingles for a different type of a program, e.g.: serious news, popular gossip news, psychology today, DIY program, etc. to induce a different mood and energy. The jingles could be recorded by students themselves or produced live using musical instruments or soundscapes.

To enhance the radio studio feel, a microphone could be placed on the table in front of the host and the guest(s). The activity could be recorded for feedback or for further editing and introducing as a product. If not equipped with suitable electronic devices or skills to use them, a teacher could collect old, used, non-functioning microphones to use them as a prop that might enhance the studio feel as well.

Students who decide to act out their role-plays for the rest of the group could use real microphones and the program would be broadcast from the speakers. To enhance the "studio feel" both for listeners and performers, performers might be separated from the audience by a screen, or the performers would just simply turn and face the audience with their back.

A rather significant upgrade would be to develop an application that combines the functionality and features of a classroom management software (such as LanSchool) and professional radio broadcasting software (e.g. MegaSeg). Such an application would run on tablets or laptop computers and it would enable the teacher to assign students to groups, assign tasks to individual groups or students, to work with them in the classroom at the same time, and in the virtual workspace on the screen in real time. The teacher could, in fact, define what content displays on whose screen, and when, and thus transfer messages, instructions, cues, or feedback. This way setting a task for role-play would become incomparably simple. The graphic user interface would display a timer, leaving the time management to the students' responsibility. The software could make use of the speakers, the integrated microphone, and the data transmission via VoIP, allowing for all the advanced features of a language

audio lab. Similarly to the monitor displaying functions, the teacher would be able to determine who can hear whose microphone input. The teacher could unobtrusively listen to a chosen group or pair, taking notes of the language used, errors made for delayed error correction or feedback.

9 Conclusion

Radio role-play might serve as a universal technique for teachers with very little experience in drama education to promote lively communication, and develop students' fluency in a second language, using elements of drama. This technique is characterised by unique features and possibilities of radio as a medium, and offers various ways for making use of these possibilities in EFL classes. Student evaluations of the technique have shown some interesting findings in terms of perception of the radio role-play. In addition, the students came up with interesting suggestions for improvements that will be incorporated in the future practice and research.

To conclude, I believe there is a great potential and power in the medium of radio to be explored and as Farthing asserts, 'audio is undergoing a renaissance in education' (Farthing 2009: 107). The question is, will language teachers have the courage to cross over to the "as if" world, exploring and harnessing its potential?

Bibliography

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Farthing, Anna (2009): *Audio Drama and Museums: Informal Learning, Drama and Technology*. In: Anderson, Michael; Carroll, John; Cameron, David (eds.): *Drama Education with Digital Technology*. London: Continuum, UK
- Harmer, Jeremy (1998): *How to Teach English*. Harlow: Addison Wesley Longman
- Heathcote, Dorothy (1994): *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Holden, Susan (1981): *Drama in Language Teaching*. New York: Longman
- Johnstone, Keith (1989): *Impro: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Drama

- Kao, Shin-Mei, O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds*. Stamford: Ablex Publishing Corporation
- Klippel, Friederike (1994): *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge UP, Print.
- Larsen-Freeman, Diane (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Lewis, Michael; Hill, Jimmie (1992): *Practical Techniques for Language Teaching*. London: Commercial Colour Press
- Maley, Alan; Duff, Alan (2009): *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge UP, Print
- Mihaly, Csikos (2012): Orsos Island Shows (Retrieved June 6, 2012, from <http://orsosisland.com>)
- Morris, Susan; Stanton, Alan (1996): *The Nelson First Certificate Course*. London: Longman
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Porter Ladousse, Gilian (2000): *Role-Play*. Oxford: Oxford UP
- RPPR Actual Play (May 29, 2012): Call of Cthulhu: Delta Green – Operation Eyes Down (Retrieved Dec 15, 2012 from <http://actualplay.roleplayingpublicradio.com/about/>)
- Role Playing Public Radio (2012): Audio Comedy Shows (Retrieved December 15, 2012, from <http://slangdesign.com/rppr/audio-comedy-archive/>)
- Scrivener, Jim (2009): *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt *Entre Bastidores* mit den Physikern an der Universidad de Salamanca

Theresa Birnbaum

Zusammenfassung

Inwieweit kann die Verbindung von kooperativem Lernen (KL) in Theaterprojekten mit der Methode der Dramapädagogik (DP) Wege zum fremdsprachlichen Handeln eröffnen? Am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Theaterprojektes *Entre bastidores mit den Physikern* an der Universidad de Salamanca stelle ich hier eine Aktionsforschung im Bereich der Projektarbeit und des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts vor. Der ethnografischen Fallstudie lag der Anspruch zugrunde, den Einsatz von Theaterprojekten im DaF-Kontext auf empirischer Ebene zu fundieren, um daraus Handlungsschritte für zukünftige Projekte dieser Art abzuleiten. Ziel der Arbeit war es, die didaktische Gestaltung des Projektes mit Hilfe eines Fragebogens mit offenen Fragen aus der Perspektive der Teilnehmenden (TN) sowie einer Leiterin und einer Beobachterin zu reflektieren. Es ging darum, darzustellen, wie sprachliches Handeln in der Fremdsprache erfolgte und welche Rolle dabei die methodischen Ansätze des KL und der DP spielten. Es wurde dabei von der These ausgegangen, dass sich die Öffnung des Projektes über den institutionellen Rahmen hinaus in einen Lebenskontext sowie die Funktionalisierung der Sprache innerhalb einer projektorientierten und dramapädagogischen Gruppenarbeit positiv auf die Motivation und damit auf den Sprachlern- und Handlungsprozess auswirkten. Das Ergebnis der Studie bildet ein Thesenkatalog mit 17 Hypothesen zum kooperativen und dramapädagogischen Lernen innerhalb des hier vorgestellten Theaterprojektes.

1 Einführung – Das DaF-Theaterprojekt im Sinne eines handlungsorientierten Fremdsprachenlernens

Gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) ist das oberste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts die Befähigung zum kommunikativen

Handeln in der Fremdsprache (vgl. Trim et al. 2009: 21). Wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Befähigung der Lernenden zum selbstbestimmten Handeln und zur verstehenden und aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen in der Fremdsprache ist, dann muss Fremdsprachenunterricht diesen Zielen didaktisch und methodisch begegnen können. Das Klassenzimmer sollte demnach ein Ort sozialer Interaktion sein, an dem die Lernenden miteinander und auch mit dem Lehrer dynamisch interagieren und die Lernumgebung gemeinsam als Lebens- und Erfahrungsraum gestalten.

Zwei methodisch/didaktische Ansätze, die den Anforderungen an einen kommunikativen, handlungsorientierten, ganzheitlich-lebensnahen und lernerzentrierten Fremdsprachenunterricht entsprechen, sind die Konzepte des kooperativen Lernens (KL) und der Dramapädagogik (DP). Eine Möglichkeit, diese beiden Lernformen miteinander zu verknüpfen, sind fremdsprachliche Theaterprojekte, wobei wir die Projektmethode als „Hochform handelnden Lernens“ (vgl. Gudjons 2008: 115) verstehen. Ein solches Theaterprojekt initiierte und leitete ich gemeinsam mit meiner Kommilitonin Jana Glaser im Rahmen meines DaF-Masterstudiums im Wintersemester 2010/11 an der Universidad de Salamanca (USAL). Mit diesem Projekt wollten wir Deutschlernenden die Möglichkeit geben, ihre Sprachkenntnisse außerhalb des normalen Unterrichts anzuwenden, gleichzeitig Lust am Theaterspielen wecken und einen internationalen Austausch fördern. Auf diese Initiative hin entstand die internationale Theatergruppe *Teatro alemán im Klassenzimmer* aus elf Deutschlernenden verschiedener Herkunftsländer und Sprachniveaus sowie aus vier deutschen Studierenden. Das Ergebnis des Projekts war die Inszenierung und anschließende öffentliche Aufführung einer Adaption des Stückes *Die Physiker* von Friedrich Dürrenmatt, das unter dem Titel *Entre bastidores mit den Physikern* präsentiert wurde.

Außerdem machte ich dieses Theaterprojekt zum Forschungsgegenstand für eine ethnografische Fallstudie. Ziel der Studie war die Reflexion der didaktischen Gestaltung des DaF-Theaterprojektes. Mit Hilfe eines Fragebogens mit offenen Fragen aus der Perspektive der Teilnehmenden (TN) sowie einer Leiterin und einer Beobachterin sollten Hypothesen über die Wirkungsweisen der Methoden des KL und der DP generiert werden, um darauf aufbauend didaktische Handlungsschritte für zukünftige Projekte dieser Art zu formulieren.

Im Folgenden sollen zunächst die Konstrukte des KL und der DP auf der Grundlage eines kommunikativen und auf sprachliches Handeln ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts erläutert werden. Anschließend wird erklärt, warum Lernende im Fremdsprachenunterricht sprachlich handeln sollen und wie diese Ansätze ein solches Lernen begünstigen können. Die Schnittstelle der beiden Lehr-Konzepte wird in der Kombination einer kooperativen Makromethode, dem Projekt, und der Inszenierung eines Theaterstückes auf der Grundlage dramapädagogischer Inszenierungstechniken gefunden. Auf dieser Basis erarbeitete ich ein 10-Punkte-Kriterienkatalog zum KL innerhalb dramapädagogischer Projekte, wodurch die auf das hier vorgestellte Projekt bezogenen didaktischen Handlungsschritte kategorisiert werden konnten und

somit die Grundlage für das Aktionsforschungsdesign bildeten. Während des Projekt- und Forschungsverlaufs entwickelte ich induktiv Vorab-Hypothesen, die ich dann im Hinblick auf die Fragestellung kritisch überprüfte, erweiterte und modifizierte. Das Ergebnis ist ein Thesenkatalog mit 17 Hypothesen zum kooperativen und dramapädagogischen Lernen innerhalb des hier vorgestellten Theaterprojektes.

2 Kooperatives Lernen und Dramapädagogik

Lernen wird innerhalb des Paradigmas des sozialen Konstruktivismus (vgl. Wolff 2002: 19ff) als ein aktiver, konstruktiver Prozess verstanden, bei dem Lernende ihr bereits vorhandenes Wissen mit neugewonnenen Informationen verbinden und auf diese Weise neue Sinnzusammenhänge herstellen. Der Lernende steht dabei mit seinen Vorerfahrungen und Interessen im Zentrum. Der Unterricht sollte sich daher auf Themen beziehen, die die Lebenswelt der Lernenden betreffen, und in eine authentische Lernumgebung eingebettet sein sowie eine kritische Reflexion der Wirklichkeit gewährleisten. Als allgemeines Lernziel eines zeitgemäßen Unterrichts nennt Wolff (vgl. 2002: 22) dabei die Herausbildung von Lernerautonomie. Damit ist die Befähigung der Lerner zum selbstständigen Lernen, zur Bestimmung von Lernzielen und Inhalten, zur Entwicklung und Auswahl entsprechender Lerntechniken und -strategien sowie zur Reflexion von Lernprozessen gemeint. Weiterhin sollte das kollektive Lernen und die Interaktion in Gruppen gefördert werden, um eine Weiterentwicklung und einen Perspektivenwechsel zu garantieren. Der Unterricht sollte Situationen schaffen, in denen Lernende „Sprech-Handeln“ (Mairose-Parovsky 2000: 60ff) können und das in einem ganzheitlichen Sinne. Schließlich sollten affektive und motivationale Faktoren berücksichtigt werden, indem Gefühle und persönliche Identifikation einbezogen werden.

An dieser Stelle setzen handlungsorientierte Konzepte an. Wenn Lernende und Lehrende den Unterricht nicht als eine von der Außenwelt abgeschottete Institution betrachten, sondern als Teil ihrer Lebenswelt, dann wird Fremdsprachenlernen zum Bestandteil eines Sozialisationsprozesses, bei dem nicht nur die Strukturen einer fremden Sprache, sondern gleichzeitig kulturelle und soziale Faktoren vermittelt werden und eine persönliche Weiterentwicklung stattfindet. Gehen wir davon aus, dass Lernende in ihrer realen Lebenswelt ihre Muttersprache im Sinne einer echten kommunikativen Funktion nutzen, also sie zur Erreichung eines persönlichen oder umweltgerichteten Handlungszieles einsetzen, dann sollte Fremdsprachenunterricht die gleichen Zwecke verfolgen. Das bedeutet, er muss sich diesen lebensnahen Kommunikations- und Lernprozessen öffnen, indem er didaktische Situationen schafft, die entweder unmittelbar in die Realität eingreifen oder als lebensecht akzeptiert werden können und in denen Lernende für sie reale und ihre eigene Lebens- und Erfahrungswelt betreffende Kommunikationsziele verfolgen. Gudjons beschreibt diesen Prozess mit dem Begriff des „kommunikativen Handelns“ (2008: 42), das er als zentrales Element schulischen Erfahrungslernens bezeichnet.

2.1 Kooperatives Lernen

Da Lernen ein konstruktiver und sozialer Prozess ist, der auf Interaktions- und Kommunikationshandlungen zwischen den Lernenden beruht, ist der ideale Lernkontext ein kooperativer, also eine Umgebung, die gemeinschaftliches Lernen fördert. Denn KL bietet „eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ (Konrad & Traub 2005: 5). Die Literatur beschreibt KL in den meisten Fällen als ein Lernen in Kleingruppen innerhalb eines institutionellen Unterrichts: „Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning“ (Johnson & Johnson 1994: 107).

Dieser Gedanke soll allerdings im Hinblick auf das hier vorgestellte Projekt erweitert werden. Es wird davon ausgegangen, dass KL sowohl in Kleingruppen als auch in Großgruppen und innerhalb sowie auch außerhalb eines institutionellen Rahmens stattfinden kann. Bonnet & Küppers (2011: 38) beschreiben das Lernen in Großgruppen als ‚kooperative Makromethode‘, zu der auch die Projektmethode zählt:

Kooperative Makromethoden erfordern die Auseinandersetzung mit lebensweltlich komplexen (Storyline) oder auch komplexen und für die Lernenden nicht alltäglichen Problemen (z.B. Simulation) und die Bearbeitung zwischenmenschlicher Probleme.

Auf den Fremdsprachenunterricht bezogen können kooperative Makromethoden helfen, fremdsprachliches Handeln authentischer und plausibler zu gestalten, indem die Schüler fiktionale Rollen in realitätsbezogenen Kontexten annehmen.

2.2 Dramapädagogik als ganzheitliche Methode

Eine Möglichkeit, kooperativ in lebensnahen Kontexten zu lernen und dabei in der Fremdsprache zu handeln, bietet die Verbindung von Fremdsprachenunterricht und Theater. Bonnet & Küppers beschreiben die DP als eine „Methode, die sich ausgewählter Elemente aus dem Bereich des Theaters und Schauspiels bedient, um sie für Bildungszwecke nutzbar zu machen“ (2011: 41). Als pädagogisches Unterrichtsprinzip meint dies zunächst den „kreative[n] Umgang mit dramatischen Texten“ und eine „handlungsorientierte Aneignung von Dramentexten“ (Koch & Streisand 2003: 81). Schewe (1993: 4) sieht die Verbindung zwischen DP und Fremdsprachenunterricht in der Förderung kommunikativer Handlungskompetenzen durch eine stärkere künstlerische Orientierung:

Mit Hilfe von Methoden, die sich aus der dramatischen Kunstform ableiten lassen, werden im Unterricht fiktive Kontexte geschaffen, in denen Lehrende und Lernende sprachlich und nichtsprachlich in intensiver Weise handeln – die fremde Sprache wird inszeniert.

Bei der DP geht es darum, innerhalb des „realen Schulkontextes“ eine fiktive Wirklichkeit, eine sogenannte „Als-ob“-Situation zu schaffen, in der Lernende sprachlich spontan handeln und sich ausprobieren können. Ziel ist es, durch ein Sich-Hineinversetzen in andere Rollen und Situationen, durch ein „So-tun-als-ob“, andere Perspektiven zu übernehmen und Sachverhalte oder Konflikte von innen heraus zu untersuchen. Hierbei spielen Empathie und Reflexion eine zentrale Rolle. Es geht dabei nicht in erster Linie um das Entwickeln von schauspielerischen Fähigkeiten, sondern eher um den Prozess des sozialen und kooperativen Lernens sowie die Entwicklung von Problemlösestrategien, die Fähigkeit zur Reflexion und zum kritischen Denken und die Förderung kommunikativer Kompetenzen (vgl. Bonnet & Küppers 2011). Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht geht im Sinne reformpädagogischer Ideen von einem ganzheitlichen Lernen aus, bei dem kognitive, emotionale und motorische Fähigkeiten verbunden werden und das Individuum ins Zentrum rückt. Das Lernen wird als „einheitlicher, zusammenhängender Erlebnisprozess, an dem das lernende Individuum aktiv teilnimmt“ (Schlemminger 2000: 16) verstanden. Für Schewe bedeutet Ganzheitlichkeit die „Verbindung geistlicher Erkenntnisse mit sinnlichem Genuss“ (1993: 75). Anknüpfend an die Maxime Pestalozzis spricht er von einem Lernen mit Kopf, Herz und Hand und – wie er betont – auch mit dem Fuß (vgl. 1993: 7). Er erklärt wie Sprechhandeln im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht funktioniert:

Lehrende und Lernende werden im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht zu Konstrukteuren von Handlungssituationen. Mit Hilfe entsprechender Inszenierungstechniken werden fiktive Kontexte geschaffen, die so konstruiert sind, dass die Beteiligten nicht anders können als (körperlich) zu handeln. Und aus der Handlung heraus formiert sich die (fremde) Sprache. (Schewe 1993: 409)

2.3 Die Schnittstelle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik nach Kriterien der Handlungsorientierung

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen wird im Folgenden ein Kriterienkatalog vorgestellt, der zehn wesentliche Lernziele kooperativen und dramapädagogischen Lernens vereint:

Lernerorientierung: Kooperative Makromethoden beschäftigen sich mit komplexen, lebensnahen Themen und beziehen dabei die Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden mit ein. So werden beispielsweise bei Storyline oder Simulation authentische Situationen nachgespielt. Dramapädagogischer Unterricht setzt sich in fiktiven Kontexten mit für die Lernenden relevanten Themen und Fragestellungen auseinander.

Lernerautonomie: Kooperative Makromethoden fördern die Selbstbestimmung der Lernenden, indem diese für ihr Lernen und das der anderen Verantwortung übernehmen müssen und diesen Prozess aktiv steuern und reflektieren. Dazu gehört auch, sprachliche Handlungsprodukte zu evaluieren

und selbstständig bzw. mit Hilfe der Mitlernenden zu korrigieren. Der Lehrende ist dabei je nach Interaktionsform mal vermittelnder Moderator und Hilfesteller, mal als Akteur oder Impulsgeber in das Rollenspiel involviert.

Kooperatives und soziales Lernen: Dramapädagogische Übungsformen finden in der kommunikativen Interaktion mit anderen statt (face-to-face-Interaktion) und fördern die positive Interpendenz (wechselseitige Abhängigkeit, vgl. Borsch 2010:19) durch gemeinsame Lernziele, interaktive Gruppenaktivitäten (z.B. gemeinsames Arbeiten an einem Standbild) und durch den Konsens, sich auf die fiktive Wirklichkeit einzulassen. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die Fähigkeit, eine fiktive Rolle einzunehmen und so andere Perspektiven zu übernehmen und Handlungsschritte zu erproben. DP fördert das Voneinander-Lernen und die gegenseitige Hilfestellung, insbesondere in heterogenen Lernergruppen. Dies erfordert den Einsatz sozialer Kompetenzen wie Feedbackfähigkeit (ein kommunikativer Prozess, bei dem sich die Akteure eines Gruppenprozesses darüber unterhalten, was sie an anderen Personen wahrgenommen haben und gleichzeitig selbst mit Beobachtungen über ihr eigenes Verhalten konfrontiert werden – vgl. Koch&Streisand 2003:98) und die Übernahme von individueller Verantwortlichkeit sowie die Bereitschaft, sich ernsthaft mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen.

Kommunikation und sprachliches Handeln: DP schafft durch fiktionale „Als-ob-Situationen“ kommunikative Handlungsräume, in denen sich die Lerner sprechhandelnd ausprobieren können, ohne reale Konsequenzen für ihr sprachliches Handeln befürchten zu müssen (vgl. Schewe 1993: 401). Durch die Interaktion im Rollenspiel und das Simulieren von sogenannten „Sprachnotsituationen“, wie sie Tselikas (1999: 41) beschreibt, werden Sprechimpulse geschaffen und echte Redeanlässe simuliert.

Ganzheitlichkeit im dramapädagogischen Prozess: Bei dramapädagogischen Übungen findet Lernen mit allen Sinnen statt. Wie im echten Leben vollzieht sich Sprachenlernen unter Einbeziehung von Körperlichkeit, Bewegung und Sinnlichkeit sowie unter Einsatz der Stimme. Das Klassenzimmer wird dabei zum Erfahrungsraum, der im Sinne der fiktionalen Handlung umfunktioniert und kreativ genutzt wird.

Reflexion und Evaluation: Die Reflexion des Gruppenprozesses ist ein Teil der DP, um „zum Kern des Lerngegenstandes vorzustoßen und dadurch Bildungsprozesse anzuregen“ (Bonnet & Küppers 2011: 47). Aus der Reflexion sollen Handlungsschlüsse gezogen werden, die in der nächsten Aktion umgesetzt werden. Dabei geht es auch im Sinne der Lernerautonomie um die Fähigkeit, eigene Lernprozesse zu reflektieren, und um die Kompetenz, konstruktives Feedback zu geben und zu erhalten.

Emotionale und motivationale Faktoren: Gefühle und persönliche Identifikation spielen beim dramapädagogischen und kooperativen Lernen eine entscheidende Rolle. Zum einen sind sie unmittelbarer Bestandteil einer jeden dramatischen Situation und können so zur Reflexion von lernerrelevanten Themen genutzt werden, ohne zu persönlich zu werden. Zum anderen dienen sie als Sprechanlass, um auf eigene Bedürfnisse einzugehen. Ein weiterer

wichtiger Faktor ist, dass das Lernen in einer Gruppe und das Sich-Ausprobieren in spielerischen Kontexten die Motivation und den Spaß am Lernen fördern und Stress sowie Sprechhemmungen abbauen.

Performative Kompetenz: Performative Kompetenz ist die Fähigkeit, sich kritisch mit der „Inszeniertheit“ (vgl. Hallet 2010) von Wirklichkeit auseinanderzusetzen und sie im Spiel selbst zu ergründen. Partizipation wird im Sinne der DP sowohl im Spielen als auch im Zuschauen begründet, da das reflektierende Beobachten gleichzeitig eine Teilnahme an den Lernprozessen ist.

Gesellschaftliche Teilhabe und Demokratiedanke: Kooperative Makromethoden, besonders die Spezialform Projekt, bieten die Möglichkeit, in die gesellschaftliche Wirklichkeit verändernd einzugreifen und die Grenzen des Klassenzimmers zu öffnen. Zunächst geht es darum, gesellschaftliche Prozesse zu verstehen und an sozio-kulturellen Diskursen teilzuhaben. Die Lernenden sollen aber auch die Möglichkeit bekommen, die Entscheidungen und Organisationen innerhalb des Klassenzimmers im Sinne eines Demokratiedankens mitzutragen. Hierzu gehören z.B. das gemeinsame Aufstellen von Regeln, das gemeinsame Finden einer Projektidee etc.

Produktorientierung: Dramapädagogische Makromethoden und KL sollten Handlungsergebnisse hervorbringen, die den Lernprozess widerspiegeln, die für die Lernenden von Bedeutung sind und die sie einander oder vor einem Publikum präsentieren können. Damit werden die Produkte kommunizierbar, also der Kenntnisnahme und Kritik anderer zugänglich gemacht (vgl. Gudjons 2008: 86). Produkte können verschiedene Formen haben (aktional, z.B. Podiumsdiskussion; performativ, z.B. eine Theateraufführung; dokumentarisch, z.B. eine Broschüre; ausstellerisch, z.B. Stellwände gestalten etc.). Sie dienen dazu, eine Problemlösung an der Wirklichkeit zu überprüfen sowie Wissen fassbar zu machen, und sie haben eine motivationale Funktion (vgl. ebd. 88f).

3 Das Theaterprojekt *Entre bastidores mit den Physikern* – Ziele und didaktische Handlungsschritte

Das DaF-Theaterprojekt *Entre bastidores mit den Physikern* baute didaktisch und methodisch auf diesen zehn Kriterien auf. Das übergeordnete Projektziel war es, gemeinsam mit den fünfzehn internationalen Teilnehmenden (TN) eine eigene Version des Stückes *Die Physiker* von Friedrich Dürrenmatt zu inszenieren und diese am Ende des Semesters vor einem Publikum zur Aufführung zu bringen. Der Projektzeitraum erstreckte sich von Anfang Oktober bis Mitte Dezember 2010 und enthielt insgesamt 26 Theaterprobenstunden. Außerhalb der Proben traf sich die Gruppe auch zu einzelnen Aktivitäten wie Stammtischen, Geburtstagsfeiern, zum Videoabend und zu Einzelproben im Café, in einer Kneipe oder auch im Wohnzimmer eines Mitglieds. Die Aufführung fand auf einer professionellen Theaterbühne im Palacio Fonseca in der Stadt Salamanca statt.

Der Erfolg eines handlungs- und produktorientierten Projektes basiert darauf, dass die Lehrziele der Lehrenden mit den Handlungszielen der Lernenden weitestgehend übereinstimmen sollten (vgl. Gudjons 2008: 149). Es ging uns als Projektleiterinnen also vor allem darum, die von uns gesteckten Ziele den Erwartungen und Interessen der Lernenden anzupassen. Um herauszufinden, welche Bedürfnisse die TN hatten, führten wir daher regelmäßig Evaluationsrunden durch und baten auch um schriftliches Feedback in der E-Mail-Kommunikation. Weiterhin besprachen wir uns regelmäßig und reflektierten den Projektprozess.

Im Folgenden werden die von uns arrangierten didaktischen Handlungsschritte in den in Punkt 2.3 vorgestellten Kriterienkatalog für dramapädagogisch-kooperatives und handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen verankert. Dies geschieht zunächst in Form einer deskriptiven Retrospektive aus der Eigenperspektive als Projektleiterin und begründet sich auf der Projektdokumentation. Angemerkt sei, dass sich die Zuordnung der didaktischen Handlungsschritte in die Kriterien an manchen Stellen problematisch gestaltet, da sich viele Faktoren gegenseitig beeinflussen.

Lernerorientierung: Im Zentrum des Projektes standen die TN. Sie gestalteten das Theaterprojekt mit ihren Ideen selbst. Als Projektleiterinnen wollten wir erreichen, dass sich alle Lernenden mit dem Projekt identifizieren können und ein Interesse daran entwickeln – zum einen auf der inhaltlich-künstlerischen Ebene, zum anderen auf der gesellschaftlich-sozialen Ebene. Außerdem war es uns wichtig, dass sich alle gemäß ihren Deutschkenntnissen und Theatererfahrungen in den Prozess einbringen konnten. Unsere Aufgabe war es deshalb, die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen zu erkennen, Ängste und Unsicherheiten in Reflexionsrunden und persönlichen Gesprächen zu hinterfragen und so jeden TN auch individuell zu erreichen. Dazu war es nötig, ein Vertrauen innerhalb der Gruppe aufzubauen, das es jedem Gruppenmitglied erlaubt, er oder sie selbst zu sein, sich einzubringen, Probleme anzusprechen und nachzufragen. In Bezug auf das Deutschniveau der TN hatten wir es mit unterschiedlichen Niveaustufen und Lernerbiografien zu tun. Hinzu kam die Konstellation der Zusammenarbeit zwischen deutschen Muttersprachlern (MS) und Nichtmuttersprachlern (NMS). Eine der größten Herausforderungen war es daher, gemäß einer Binnendifferenzierung alle TN mit ihren Stärken und Schwächen in das Projekt einzubeziehen und zu fördern. Keiner sollte sich bei der Arbeit über- oder unterfordert fühlen und alle sollten das Stück verstehen und dem Probenprozess folgen können. Aus diesem Grund näherten wir uns zunächst dem Stück in einer ersten interaktiven Sitzung, in der wir zunächst eine Einführung in den Inhalt und die Rollenkonstellationen gaben und schließlich eine Leseprobe durchführten. Danach besprachen wir in Kleingruppenarbeit Schlüsselsätze aus dem Stück und stellten diese anschließend im Plenum vor. Für die Lektüre der Texte war es wichtig, dass die TN sich mit der Problematik des Stückes auseinandersetzen und auch die Dramentheorie von Dürrenmatt kennenlernten. Dadurch fiel es ihnen leichter, den Text auch metasprachlich zu erschließen. Auf der künstlerischen Ebene der Stückentwicklung nutzten

wir einen dramaturgischen Kunstgriff, um den TN möglichst viel Raum zur Gestaltung und zur Einbringung eigener Ideen zu geben. Wir schlugen der Gruppe vor, eine zweite Spielebene einzuführen, auf der sich – ähnlich wie in der Lebenswelt der TN – eine studentische Theatergruppe trifft, um *Die Physiker* von Dürrenmatt einzustudieren. Der Gedanke war es, ein Stück im Stück aufzuführen, nämlich eine Probe des Stückes *Die Physiker* zu zeigen. Hierbei sollten auch die Höhen und Tiefen sowie zwischenmenschliche Probleme, die so ein Projekt mit sich bringen kann, thematisiert werden. Gleichzeitig erlaubte uns dieser Kunstgriff, den anspruchsvollen Text von Dürrenmatt auf eine lernerfreundliche Fassung zu kürzen und ihn innerhalb des Probencharakters des Stückes als Sprechhilfe mit auf die Bühne nehmen zu lassen. Diese Idee stellte gleichzeitig einen Bezug zur Realität dar, da sich die Gruppe ebenfalls in einer solchen Situation befand und die TN auf ihre persönlichen Erfahrungen während des Probenprozesses zurückgreifen und diese im Spiel reflektieren konnten. Außerdem bot sie den TN vor allem die Möglichkeit, diese Ebene selbst zu gestalten, ihre eigenen Rollen darin zu entwickeln und sprachlich zu handeln. Sprachliche Tätigkeit äußerte sich hier auch darin, dass die TN an ihren eigenen Sprachprodukten arbeiteten und diese weiterentwickelten. Beispielsweise überarbeiteten wir gemeinsam Rollentexte, übten die Aussprache oder kürzten den Dürrenmatt-Text. Auf diese Weise fand eine intensive Spracharbeit und metafiktionale Reflexion der Rollentexte statt.

Lernerautonomie: Lernerautonomie meint hier vor allem die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und den selbstgesteuerten Sprach- und Lernprozess innerhalb des Projektes. Sie geht Hand in Hand mit Lernerorientierung. Zunächst ging es hier darum, dass die Lernenden an der kreativen Gestaltung des Projektes, wie oben beschrieben, aktiv mitarbeiten konnten. Daher gaben wir den TN die Möglichkeit, ihre Rollenbiografie selbst zu schreiben, Kostüme selbst zu gestalten und auch den Inhalt des Stückes voranzutreiben. Dabei boten wir unsere Hilfe an, in Form von Einzelproben zur Texterschließung, Aussprache und Rollenentwicklung sowie Korrekturen und Tipps per E-Mail. Dieses Angebot nahmen viele TN wahr. Ein methodisches Mittel, um Lernerautonomie zu fördern, war eine ständige E-Mail-Korrespondenz zwischen den Projektleiterinnen und den TN. Auf diese Weise konnten wir die Gruppe über Neuigkeiten informieren und waren immer für Fragen und Korrekturen etc. erreichbar. Außerdem versuchten wir, die TN bei fast allen Entscheidungen, die das Projekt betrafen, mit einzubeziehen. Dazu gehörte auch die aktive Beteiligung an der Organisation der Rahmenbedingungen und an der Planung der einzelnen Handlungsschritte (wie Terminabsprachen, Raumplanung).

Kooperatives und soziales Lernen: Das Projekt bot den idealen Kontext zum kooperativen und sozialen Lernen. Das Projektziel konnte nur erreicht werden, da sich alle aktiv in den Prozess einbrachten und auf die Theateraufführung gemeinsam hinarbeiteten (positive Interpendenz). Dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder auf den fiktiven Theaterprozess einließen, wurden mehr und mehr Hemmungen in Bezug auf das Spielen und auch das Sprechen

abgebaut. Dabei ergänzten sich die TN nicht nur im Hinblick auf ihr unterschiedliches Deutschniveau, sondern auch in Bezug auf ihre persönlichen Eigenschaften. So gab es NMS, die zwar sprachlich ein hohes Niveau hatten, denen es aber schwer fiel, laut zu sprechen oder frei auf einer Bühne zu improvisieren. Durch zahlreiche interaktive Theaterspielübungen, d.h. dramapädagogische Inszenierungsformen und sprachliche Übungsformen (z.B. schauspielerische Improvisationsübungen, phonetische Übungen, Erwärmung von Körper und Stimme, Raumerfahrung usw.) versuchten die Spielleiterinnen daher, zunächst eine Gruppenidentität und -dynamik aufzubauen, die es den TN zunehmend erleichterte, sich einzubringen, aber auch um Hilfe zu bitten. Durch die Zusammenarbeit von Deutschlernenden mit deutschen MS fand außerdem authentisches Sprachenlernen statt, da die Lernenden die ganze Zeit mit der deutschen Sprache in Kontakt waren. Zu authentischen Kommunikationssituationen äußert sich Tschirner (2004:48) folgendermaßen:

Es ist unklar, welche Aspekte kommunikativer Sprachverwendung unter welchen Umständen auf welche Weise zu erhöhter sprachlicher Kompetenz führen. Deshalb sollte man davon ausgehen, dass nur authentisch verwendete Sprache, im Lehrer-Schülergespräch, im Austausch mit Muttersprachlern sowie in Radio- und Videosendungen, ein Inputangebot liefert, das reichhaltig genug ist, kommunikative Kompetenz zu erwerben.

Sowohl MS als auch Lerner mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen konnten schwächere Lerner sprachlich unterstützen. Obwohl die Projektsprache meistens Deutsch war, wurde gerade anfangs auch viel ins Spanische übersetzt bzw. auf Spanisch gesprochen, was wiederum von den deutschen Austauschstudenten als sehr bereichernd reflektiert wurde und die spanischen MS in die Rolle der Lehrenden versetzte.

Kommunikation und sprachliches Handeln: Der zentrale Aspekt beim sprachlichen Handeln ist es, dass die Sprache als Mittel einem Handlungszweck dient, und genau das war bei unserem Projekt der Fall. Nicht das Deutschlernen stand hier im Vordergrund, sondern die Idee, gemeinsam ein deutsches Theaterprojekt zu gestalten, bei dem die Hauptverkehrssprache Deutsch ist und jeder TN gemäß seinem Niveau seine Deutschkenntnisse praktisch und kreativ anwenden und verbessern konnte. Es ging also darum, einen kommunikativen und authentischen Handlungskontext zu schaffen, innerhalb dessen die Sprache in der Anwendung gelernt wird. Zudem bot die von uns geschaffene Metaebene des Stückes die Möglichkeit, sprachliches Handeln in einer fiktiven Rolle zu testen und sich spielerisch auszuprobieren sowie Handlungsabläufe sprachlich zu reflektieren. Viele Theaterspielübungen zielten am Anfang darauf ab, in der Fremdsprache zu improvisieren und Impulse zum freien und kreativen Sprechen zu geben.

Ganzheitlichkeit im dramapädagogischen Prozess: Ein Theaterprojekt ist ein Paradebeispiel ganzheitlichen Lernens. In den Theaterspielübungen nutzten wir den ganzen Körper zum Sprechen. Dabei flossen sowohl non-verbale als auch phonetische Übungen ein. Das Klassenzimmer wurde dabei mit Hilfe unsere Phantasie zum Bühnenraum, den wir immer wieder neu beschrieben und

entdeckten. Zudem wurden aufgrund der unterschiedlichen Aufgabentypen alle vier Fertigungsbereiche angesprochen. Mal mussten die Akteure eine schriftliche Rollenbiografie verfassen, mal mündlich improvisieren, mal zuhören und beobachten oder einen Rollentext kürzen. Im Sinne eines ganzheitlichen Deutschlernens gestalteten sich aber auch die Treffen außerhalb der Proben. Dem Projekt lag eine gemeinsam gestaltete Erfahrungswelt zugrunde, in die die TN emotional und persönlich eingebunden waren. So fand Sprachenlernen beim gemeinsamen Kaffeetrinken, auf Geburtstagsfeiern und beim Schauen des Premierenvideos in einem ganzheitlich-sinnlich-körperlichen Lernkontext statt.

Reflexion und Evaluation: Ein zentraler Punkt der Lernerautonomie und der sprachlichen Teilhabe waren die regelmäßig stattfindenden Reflexionsrunden. Dies geschah teilweise zu Beginn der Proben, wo alle TN noch einmal ihre Vorstellungen, Probleme und Gedanken äußern konnten, manchmal in Form eines ‚Abschlussblitzlichtes‘ und auch in freier Form bei den außerinstitutionellen Treffen. Besonders bei diesen Gelegenheiten konnten die Projektleiterinnen informelles Feedback bekommen und Kritik wahrnehmen, um darauf entsprechend zu reagieren. Auf diese Weise konnten sie feststellen, wo es Probleme mit dem Textlernen gab, wo sich TN gestresst fühlten oder das Gefühl hatten, nicht weiterzukommen. Es ging aber auch darum, den Gesamtprozess zu reflektieren, das eigene Lernen zu evaluieren und den anderen Gruppenmitgliedern Feedback zu geben und dadurch das Gruppengefühl zu stärken.

Emotionale und motivationale Faktoren: Emotionale und motivationale Faktoren spielten bei dem Projekt eine entscheidende Rolle. Es war es wichtig, dass alle Beteiligten Interesse an dem Projekt entwickelten und das Gefühl hatten, daraus einen persönlichen Mehrwert zu ziehen. Die Erwartungen, die an das Projekt geknüpft waren, sahen bei jedem anders aus und wurden in dem hier beschriebenen Forschungsprojekt hinterfragt. Um eine Identifikation mit dem Projekt zu gewährleisten, war es die Aufgabe der Spielleiterinnen, ein positives Gruppengefühl zu schaffen. Innerhalb der Proben dienten hierzu die gruppenspezifischen Theaterspielübungen. Die Möglichkeit, sich in spielerischen und ungezwungenen Kontexten, die nicht benotet werden, auszuprobieren, sollte dabei den Spaß an der Lernform Theater fördern und Stress sowie Sprechhemmungen abbauen. Außerhalb der Proben boten die zusätzlichen Aktivitäten und Treffen einen Raum zum Kennenlernen und trugen dazu bei, dass sich jeder als Teil der Gruppe fühlt. Wichtig war außerdem, dass sich alle in den Projektprozess einbringen konnten. Darum fanden alle Ideen Gehör und bekamen Raum zur Diskussion. Weiterhin wurden Einzelaufgaben verteilt (z.B. was die Kostümbeschaffung betraf) und gemeinsam erfanden wir einen Gruppennamen und den Titel des Stückes.

Performative Kompetenz: Dem Bildungsziel, Performative Kompetenz auszubilden, versuchten wir insofern nachzukommen, indem wir sowohl das Stück *Die Physiker* als auch unsere eigene Inszenierung und die darin vorkommenden fiktiven Ebenen immer wieder metafictional besprachen und weiterentwickelten. Die Beteiligten sollten ein Verständnis von der Inszenierung von

Wirklichkeit bekommen, indem sie die theatralen Prozesse reflektierten und die Texte auch metasprachlich erschlossen. Zu diesem Prozess gehörten auch das gemeinsame Schauen und die Auswertung des Premierenvideos sowie eine Abschlussreflexion mit externen Zuhörern und Zuschauern.

Gesellschaftliche Teilhabe und Demokratiedanke: Ziel des Projektes war es, die TN zu Akteuren und Mitgestaltern eines Stückes sozialer Wirklichkeit zu machen. Dazu wurden auf der Ebene der Projektarbeit Möglichkeiten geschaffen, um alle aktiv in den Prozess einzubeziehen. Die Öffnung des Projektes über den institutionellen Rahmen hinaus und die Chance, das fertige Theaterstück vor einem externen Publikum in einem öffentlichen Theatersaal der Stadt Salamanca zu präsentieren, gab dem Projekt zusätzliche gesellschaftliche Bedeutung. Die TN lieferten mit der Aufführung eines deutschen Theaterstückes einen Beitrag zum kulturellen Leben Salamancas. Sie veränderten damit ein Stück universitäre und gesellschaftliche Wirklichkeit. Sie selbst waren Akteure und konnten das Ergebnis ihrer Arbeit in der Zeitung finden und auf Plakaten in der Stadt sehen. In einer Abschlussreflexion mit anderen Studenten und Dozenten der deutschen Philologie hatte die Theatergruppe außerdem die Möglichkeit, sich dem Feedback und den Fragen der Zuschauer zu stellen und ein eigenes Fazit zu ziehen.

Produktorientierung: Kleine und große Produkte begleiteten den Projektprozess. Das übergeordnete Endprodukt, das Theaterstück, entstand auf der Grundlage vieler Zwischenergebnisse, die von den Akteuren selbst gestaltet wurden, wie beispielsweise Rollenbiografien, Standbilder, Szenen und Dialoge. Die Produkte wurden durch Aufgaben und Übungen von den Projektleiterinnen initiiert und angeregt, dann aber von den Akteuren selbst hergestellt und in der Interaktion weiterentwickelt. Sie stellten dabei eine wichtige Grundlage für die Reflexion des Projektprozesses dar und waren ebenfalls Zweck sprachlichen Handelns.

4 Das Forschungsprojekt – Ziele und Erkenntnisinteresse

Das Theaterprojekt *Entre bastidores mit den Physikern* an der USAL bildete die Grundlage der hier vorgestellten Aktionsforschung. Diese hatte zum Ziel, die Lernprozesse, die innerhalb des Projektes stattfanden, zu untersuchen und darzustellen, wie sprachliches Handeln in der Fremdsprache erfolgte und welche Rolle dabei die methodischen Ansätze des KL und der DP spielten. Es wurde von dem Ansatz ausgegangen, dass das Lernen einer Fremdsprache nicht nur der Zuwachs sprachlicher Wissensstrukturen ist, sondern innerhalb gesellschaftlicher und sozialer Kontexte stattfindet und ein konstruktiver Prozess ist. Dabei erfolgt das Fremdsprachenlernen durch sprachliches Handeln, wobei Projekte in der Fremdsprache, in diesem Fall über die Methode des Theaterspiels, dieses Lernen positiv fördern können. Außerdem wurde die These vertreten, dass sich die Funktionalisierung der Sprache durch die Öffnung des Projektes über den institutionellen Rahmen hinaus in einen Lebenskontext sowie innerhalb einer projektorientierten und

dramapädagogischen Gruppenarbeit positiv auf die Motivation und damit auf den Sprachlern- und Handlungsprozess auswirkte. Ziel der Forschung war es, Hypothesen auf die Forschungsfrage “Welche Rolle spielten kooperatives Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln innerhalb des Theaterprojektes *Entre bastidores mit den Physikern?*” zu generieren.

4.1 Entwicklung der Vorab-Hypothesen

Um das Forschungsziel zu erreichen, formulierte ich in einem ersten Schritt folgende Fragen im Hinblick auf die methodisch/didaktischen Lernziele, die sich aus der Beobachtung, Reflexion und Dokumentation des Projektverlaufes ergaben:

- Was waren die Erfolgsfaktoren, die das Projekt als Verknüpfung von Fremdsprachenlernen und Theater auszeichneten, und kann man diesen Erfolg beschreiben?
- Was motivierte die TN, sich in dem Projekt zu engagieren?
- Welche Rolle spielten emotionale und motivationale Faktoren innerhalb des Projektes?
- Durch welche Faktoren zeichnete sich die Gruppenarbeit aus?
- Wie interagierten die TN sprachlich untereinander und mit den Projektleiterinnen?
- Welche Rolle spielte das didaktisch/methodische Arrangement der Projektleiterinnen in Bezug auf die Lernprozesse, die während des Projektes abliefen?
- Kann man einen sprachlichen und persönlichen Lernerfolg durch die Projektarbeit beschreiben und begründen?

Diese Fragen bildeten den Ausgangspunkt für die Formulierung von Vorannahmen über den Lernprozess, welche ich während der Durchführung des Projektes im Sinne eines ethnografischen Forschungsansatzes beobachtete. Mithilfe von multipel erhobenem Dokumentationsmaterial aus unterschiedlichen Perspektiven (Videomitschnitte der Proben und Evaluationsrunden, Probenotizen der Projektleiterinnen, Reflexionsgespräche der Projektleiterinnen mit der Beobachterin, Probenprodukte der TN etc.) formulierte ich folgende auf das Projekt bezogene „Ex-ante-Hypothesen“ (nach Meinefeld 2008: 266, hier als Vorab-Hypothesen bezeichnet), auf die sich die Konzeption des offenen Fragebogens stützt:

- Das kooperative Lernen innerhalb des Projektes förderte die sprachliche Interaktion zwischen den TN. Dadurch konnten die Quantität und Qualität fremdsprachlicher Äußerungen erhöht und Sprechhemmungen abgebaut werden.

- Dramapädagogik eignete sich als ganzheitliche Methode besonders, um fremdsprachliches Handeln zu fördern.
- Das kooperative Lernen innerhalb der Gruppe steigerte die Motivation eines jeden Einzelnen, sich aktiv in das Projekt einzubringen und trug damit zum Erfolg des Projektes und zum persönlichen Lernerfolg bei.
- Die Möglichkeit, innerhalb des Projektprozesses selbst sprachlich zu handeln und Verantwortung zu übernehmen, förderte das autonome Lernen der TN.
- Das Endprodukt, die gemeinsame Theateraufführung vor Publikum, wurde von vielen TN als sehr wichtig für die Motivation und das persönliche Engagement eingestuft.
- Die Motivation jedes Einzelnen und der Zusammenhalt der Gruppe wurden positiv durch die gesellschaftliche Öffnung des Projektes über die Theaterproben hinaus, von einem Lern- in einen Lebenskontext, beeinflusst.
- Die Zusammenarbeit von MS und NMS sowie TN unterschiedlicher Sprachniveaus und Herkunftsländer wurde von den TN als bereichernd und lernfördernd empfunden.

Auf diesen Vorab-Hypothesen aufbauend wurde ein offener Fragebogen entwickelt, mit dem die Probanden das Projekt rückblickend auswerten konnten. Damit leisteten sie einen wichtigen Beitrag zur Generierung von Hypothesen über die Erfolgskriterien des Theaterprojektes und zur Formulierung von Handlungsempfehlungen in Bezug auf zukünftige Projekte dieser Art.

4.2 Wahl eines adäquaten Forschungsdesigns – eine ethnografische Fallstudie

Aufgrund der Einzigartigkeit eines jeden Projektes und des subjektiv erlebten Prozesses, der dabei beschrieben werden soll, eignen sich für diese Untersuchung qualitative (explorativ-interpretative) Erhebungsmethoden (vgl. Flick et al. 2008: 18ff). Qualitative Forschung zielt darauf ab, dynamische Prozesse zu beobachten, zu beschreiben und zu verstehen. Im Gegensatz zur oft als objektiv beschriebenen quantitativen Forschung ist sie eher subjektiv und untersucht Einzelfälle in ihrer natürlich-alltäglichen Situierung. Da es bei dieser Forschungsarbeit um die empirische Beschreibung des Projektprozesses und die Einbeziehung der TN in jenen ging, schien hier ein ethnomethodologischer Forschungsansatz angemessen. Dafür spricht auch die Tatsache, dass es sich um ein Theaterprojekt handelte, bei dem die Projektleiterin gleichzeitig die Forscherin war. Ethnologische Forscher zielen darauf ab, eine kulturelle Gruppe aus der Innenperspektive in ihrer natürlichen Umgebung zu beobachten,

ohne dabei den Untersuchungsgegenstand zu manipulieren. Dabei wollen sie möglichst viele verschiedene Daten aus unterschiedlichen Perspektiven sammeln, um daraus Hypothesen über ein bestimmtes Phänomen abzuleiten. Dieses Prinzip, das auf den Ethnologen Clifford Geertz zurückgeht, nennt man "Dichte Beschreibung". Geertz zufolge besteht

die Hauptaufgabe der Theoriebildung in der Ethnologie nicht darin [...], abstrakte Regelmäßigkeiten festzuschreiben, sondern darin, dichte Beschreibung zu ermöglichen. Es werden keine allgemeinen Aussagen angestrebt, die sich auf verschiedene Fälle beziehen, sondern nur Generalisierungen im Rahmen eines Einzelfalls. (Geertz 1991:37; vgl. dazu auch Dörnyei 2007:130)

Die Daten, die dabei gewonnen werden, haben unmittelbaren Einfluss auf das Forschungsinteresse und können immer wieder zu neuen Hypothesen und Fragen führen. Ebenso wie der Untersuchungsgegenstand ist der Forschungsprozess dynamisch und in sich zyklisch-reflektiv. Das heißt, dass der Forschende seine Fragen und Hypothesen immer wieder reflektiert und versucht, aus den Daten mit Hilfe hermeneutischer Verfahren Sinn zu konstruieren. Chaudron (1988) zählt die Ethnologie zu den vier grundlegenden Forschungstraditionen innerhalb der Fremdsprachenerwerbsforschung (vgl. in Nunan 1999: 3). Der Fremdsprachenunterricht wird hier als ein hochkomplexer sozialer und kultureller Prozess verstanden, der auf beobachtbaren und nicht-beobachtbaren (mentalen, individuellen) Phänomenen beruht. Das Klassenzimmer ist dabei der kulturelle Kontext (vgl. Dörnyei 2007: 130). Im Hinblick auf die Komplexität dieser Faktoren hat sich daher der Ansatz der Aktions- oder Handlungsforschung etabliert, der Lernprozesse dort untersucht, evaluiert und modifiziert, wo sie stattfinden: im Unterricht selbst.

Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“ (Altrichter 2007:13)

Ihr Ziel ist es, Lehrern innerhalb der Fremdsprachdidaktik Handlungsempfehlungen an die Hand zu geben, die empirisch begründet sind (vgl. Grotjahn 1993: 237). Demzufolge verbindet der Forschungsprozess Praxis und Theorie sowie Aktion und Reflexion (ebd.: 15) und soll in unserem Fall einen Beitrag zur Evaluation und Weiterentwicklung des projektbezogenen, dramapädagogischen Lernens leisten.

Auch die hier vorgestellte Untersuchung verfolgte das Ziel, mit Hilfe eines offenen Fragebogens, das Projekt im Hinblick auf die Fragestellung durch verschiedene Arten der Datenerhebung sowie aus mehreren Perspektiven zu reflektieren und daraus Handlungsschlüsse zu ziehen. Das Untersuchungsdesign folgte dem Verfahren der empirischen Perspektiventriangulation. Das heißt, dass sowohl TN-Evaluationen (TN-Perspektive) sowie eigene Reflexionen der Forscherin (Eigenperspektive) und Beobachtungen zweier involvierter Expertinnen (Fremdperspektive) in die Erhebung einfließen. Dabei wurden

Interpretationen zu einem bestimmten Forschungsfokus, die aus einem Datensatz gewonnen wurden, mit anderen Datensätzen konfrontiert. Auf diese Weise konnten konvergente Ergebnisse das Bild des Realitätsausschnittes verdichten, während Divergenzen möglicherweise zu neuen Sichtweisen führten (vgl. Grotjahn 2006: 260).

Bei den Probanden handelte es sich um eine heterogene Deutschlernergruppe aus unterschiedlichen Herkunftsländern mit den Muttersprachen Spanisch (8), Portugiesisch (1), Rumänisch (1) und Englisch (1) sowie unterschiedlichen Deutschkenntnissen und Lernhintergründen. Außerdem nahmen auch vier deutsche Studenten an dem Projekt teil. Die Altersspanne reichte von 19 bis über 29 Jahre. Die erste Expertin war die Co-Leiterin des Projektes Jana Glaser, die das Projekt gemeinsam mit mir initiierte, managte und künstlerisch leitete. Bei der zweiten Expertin handelte es sich um die österreichische Lektorin Romana Radlwimmer, die das Projekt von Anfang an organisatorisch unterstützte, beobachtete und immer mit Rat und Tat zur Seite stand.

Die Konzeption der Fragebögen orientierte sich an Fragekategorien, die sich aus den Vorab-Hypothesen (siehe 4.1) in Folge der Datensichtung und des Reflexionsprozesses ergaben sowie auf der theoretischen Fundierung des Erkenntnisinteresses basierten. Als Frageform wurden offene Fragen gewählt, die auf die subjektive Selbstauskunft der TN abzielten, was die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und Selbstevaluation mit einschließt.

4.3 Datenanalyse und -interpretation

In der hier vorliegenden Untersuchung wurde ein Methodenmix aus Konzepten zur Quantifizierung von qualitativen Daten und explorativer Inhaltsanalyse vorgenommen. Das heißt, dass die Daten aus den Fragebögen sowohl kategorisiert als auch innerhalb gleicher Antworten ausgezählt und dann wiederum interpretiert wurden. Dabei sollte nicht jeder einzelne Befragte für sich analysiert, sondern die Antworten im Hinblick auf die Fragestellungen und die oben aufgeführten Kategorien als Gesamtergebnis bewertet werden. Die Auswertung war demzufolge eher themengeleitet als personenbezogen. Bei der Kategorisierung und Kodierung der hier vorliegenden Daten wurde ebenfalls ein Methodenmix aus deduktiven und induktiven Verfahren gewählt, wie Altrichter (2007: 195) vorschlägt:

Man sollte alles nutzen, was an begrifflichem Vorverständnis schon vorhanden ist, aber zugleich offen sein für die Überraschungen, die das Datenmaterial bereithält.

Das bedeutet, dass die Antwortkategorien, welche die vorkommenden Ideen klassifizieren, auf einem gewissen Vorverständnis auf der Basis der Theorie und der Fragekategorien beruhten, sich aber gleichzeitig bei der Antwortdurchsicht weiterkonkretisierten und veränderten. Nunan schlägt für die Datenauswertung von qualitativen Daten die ‚Schlüsselwort-Methode‘ („key-word-analysis“, 1992: 146) vor, bei der die Antworten der Probanden zunächst in Kategorien

zusammengefasst und dann nach Häufigkeit der Aussagen ausgewertet werden. Die hier vorliegende Auswertung ging ähnlich vor. Nach dem Sechs-Schritte-Prinzip von Altrichter (vgl. 2007: 195f) wurden als erstes in den Antworten alle aussagekräftigen Textstellen im Hinblick auf die Fragestellung markiert und paraphrasiert. Einige TN beantworteten die Fragebögen auf Spanisch. Diese wurden zunächst von der Autorin übersetzt. Die Übersetzung erfolgte dabei so wortgetreu wie möglich, um eine inhaltliche Interpretation zu vermeiden. Die Paraphrasen sind nach den deutschen Übersetzungen entstanden.

Im Anschluss daran wurden diese aussagekräftigen Paraphrasen, die wir hier als ‚Ideen‘ bezeichnen, gesammelt und nach ähnlichen Ideen sortiert, um sie schließlich in Kategorien zu ordnen, die theorie- und fragegeleitet sind. Die Kategorien wurden durch Farben kodiert, sodass die Ideen den Farbkategorien zugeordnet werden konnten. Dabei wurden folgende Antwortkategorien gewählt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Antworten nach Faktoren kategorisiert

Faktor 1:	Faktor 2:	Faktor 3:	Faktor 4:	Faktor 5:	Faktor 6:
Deutschler- nen, Deutsch- kontakt, sprachliches Handeln	Drama- pädagogik und Performative Kompetenz (ganzheitli- ches und kreatives Lernen durch Thea- terspielen, Auseinander- setzen mit dramati- scher Literatur)	emotionale und motiva- tionale Aspekte	sozio- kulturelles, kooperatives Lernen in der Gruppe	Sonstiges, Angaben ohne Begründung	Interesse an DP aus beruflichen Gründen (im Hinblick auf DaF-Lehre)

Praktisch bedeutet dies: Es gab immer eine Einzelidee, die eventuell mehrere Probanden in ähnlicher Weise formuliert hatten. Diese wurde unter einem Überbegriff paraphrasiert und schließlich mit der Farbe der entsprechenden Kategorie versehen, um anschließend alle zu dem Überbegriff passenden Ideen auszuzählen. Auf diese Art und Weise konnten quantitative Aussagen über die Gewichtung einer bestimmten Kategorie getroffen werden. Der Überbegriff musste allerdings nicht zwangsläufig deckungsgleich mit dem Namen der Kategorie sein, sondern vielmehr Elemente dieser im Theorieteil beschriebenen Konstrukte enthalten. Nach diesem Prinzip wurde mit allen Daten verfahren. Tabelle 2 zeigt das Verfahren anhand der ersten Frage: Warum hast du an dem Theaterprojekt teilgenommen? Was war deine Motivation?

Die quantifizierten Daten wurden anschließend in einem dritten Schritt mit

Tabelle 2: Auswertung der Frage 1 für NMS nach Antwortkategorien

Faktoren:	Deutschlernen/ Deutschkontakt/ Sprachliches Handeln	Dramapädagogik (ganzheitlich, kreativ/ Literatur/ Performative Kompetenz)	emotionale/ motivationale Faktoren	soziokulturelles, kooperatives Lernen in der Gruppe	Sonstiges/ Angaben ohne Begründung
Fragen- kategorie Emotionale u. motivationale Fakt.	Ideen, die in Fragen genannt wurden	Welche Probanden haben die Idee genannt?	Wie viele Probanden haben die Idee genannt?	Zusammenfassung nach Kategorien	Häufigkeit nach Kategorien
	Kontakt mit dt. MS	Proband A,F	2	Deutschkontakt/Deutsch üben	11
Fragengegen- stand Motivation zur Teilnahme am Projekt	Hörverstehen verbessern	Proband A	1	Theatererfahrung sammeln/Freude an Dramatik	9
	Deutsch anwenden/üben	Proband B,C,D,E,F,H,J	6	Neugier/Erfahrungen sammeln/ an positive Erfahrungen anknüpfen	6
Frage 1	Theater spielen/lernen/ausprobieren	Proband B,C,D,E,F,H,I,J	8	neue Leute kennenlernen	4
	an positive Theatererfahrungen anknüpfen	Proband E,I,H	3	auf Nachfrage	2
	Sprachkontakt	Proband B,C	2		
	neue Erfahrung sammeln/sich selbst ausprobieren	Proband D,F,K	3		
	auf Nachfrage der Projektleiterinnen	Proband D,E	2		
	Spanier kennenlernen	Proband J	1		
	Leute kennenlernen	Proband E,G,J	3		
	Dt. Dramatiker/Dürrenmatt	Proband J	1		

Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Diesen Analysedreischritt beschreibt Mayring (2010: 22) mit „von der Qualität zur Quantität zur Qualität“. Die Daten wurden also am Ende wieder interpretiert, mit dem Ziel, latentes Wissen zu analysieren und neue Hypothesen zu gewinnen.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ergebnis der Auswertung bildete ein aus den Daten generierter Hypothesenkatalog. Die neugenerierten bzw. erweiterten Hypothesen (a-n) wurden in die sie betreffenden Kategorien (siehe 2.3) eingeordnet, wobei eine zusätzliche Kategorie vorangestellt wurde, die sich auf die Projektinitiative und den Projektbedarf bezieht. Eine tabellarische Darstellung des Thesenkatalogs findet sich bei Birnbaum (2011:100ff).

Generierte Hypothesen innerhalb der konstruktgeleiteten Auswertung:

Projektinitiative, Projektbedarf

a. Das Projekt war bedarfsorientiert und knüpfte an die Interessen der Zielgruppe an, denn es entstand aus einem Mangel an kulturellen Angeboten zum Deutschlernen in der Stadt Salamanca und war gleichzeitig eine kulturelle Reaktion auf die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse.

Lernerorientierung

Siehe Projektinitiative/Projektbedarf

Lernerautonomie

Siehe Kategorien 4 und 6

Kooperatives und soziales Lernen

b. Das kooperative Lernen innerhalb des Projektes förderte die sprachliche Interaktion zwischen den TN. Dadurch konnten die Quantität und Qualität fremdsprachlicher Äußerungen erhöht und Sprechhemmungen abgebaut werden.

Die regelmäßigen Reflexionsrunden sowie die gezielten Theaterspielübungen und gruppendynamischen Spiele verstärkten das Gruppengefühl und halfen den TN, Vertrauen aufzubauen und Sprech- und Spielängste abzubauen.

c. Bei der Durchführung eines fremdsprachlichen Theaterprojektes verändert sich die Rolle des „Lehrers“ hin zu einem Projekt- und Spielleiter, der ein gleichberechtigter Partner und Berater im Lernprozess ist.

d. Bei der Projektarbeit bietet es sich an, die Gruppe im Sinne eines Teamteaching in Zusammenarbeit mit mindestens einem Kollegen zu leiten. Kooperatives Lehren kann ausgeglichenes und demokratisches Leiten fördern, bei dem sich die Lehrenden mit ihrem Wissen, ihren Ideen und ihren Eigenschaften positiv ergänzen können.

e. Die Zusammenarbeit von MS und NMS sowie TN unterschiedlicher Sprachniveaus und Herkunftsländer wird von den TN als bereichernd und lernfördernd empfunden, wenn ein gegenseitiges Voneinander-Lernen stattfindet, das heißt die Rollen zwischen Lernenden und Lehrenden gemäß den Stärken und Schwächen der TN immer wieder wechseln.

Kommunikation und sprachliches Handeln

f. Die Möglichkeit, innerhalb des Projektprozesses selbst sprachlich zu handeln und Verantwortung zu übernehmen, förderte das autonome Lernen der TN. Autonomes Lernen kann durch gezielte didaktisch/methodische Aufgabenstellungen, die auf aktive sprachliche Partizipation abzielen, gefördert werden.

Ganzheitlichkeit im dramapädagogischen Prozess

g. DP ist als ganzheitliche Methode besonders geeignet, um fremdsprachliches Lernen zu fördern, da sie handlungsorientiert ist und sich positiv auf affektive und motivationale Faktoren auswirkt.

Reflexion (der Lernprozesse) und Evaluation (des Projekts)

h. Das Theaterprojekt gab vielen TN das Gefühl, sich sprachlich (z.B. durch Abbau von Sprechängsten) und auch persönlich (z.B. durch einen Perspektivenwechsel) weiterentwickelt zu haben. Die Beschreibung solcher Entwicklungsprozesse erweist sich als problematisch.

i. KL und DP sowie die natürliche Anwendung der Fremdsprache im Handlungskontext in Projekten fördern die sprachliche Interaktion zwischen den TN. Dadurch können die Quantität und Qualität fremdsprachlicher Äußerungen erhöht und Sprechhemmungen abgebaut werden.

j. Die regelmäßige Reflexion und Evaluation des Gruppenprozesses sowie der Einzelleistung in gemeinsamen Gesprächen verstärkten das Gruppengefühl und trieben somit den Projektprozess voran. Dabei ist es wichtig, die TN an diese Methode schrittweise heranzuführen und mit ihnen Zweck und Zielsetzung der

Methode zu diskutieren.

Emotionale und motivationale Faktoren

k. Das Theaterprojekt forderte die TN dazu heraus, sich mit persönlichen Ängsten (z.B. Bühnenangst) und Hemmungen (z.B. Sprechhemmungen) auseinanderzusetzen und persönliche Grenzen zu überwinden.

Performative Kompetenz

l. Die metasprachliche Auseinandersetzung mit dem Dramentext und die eigene kreative Gestaltung des Stückes eröffneten den TN einen tieferen und reflektierten sprachlichen Zugang in den Inszenierungsprozess und eine Auseinandersetzung mit der Inszeniertheit von Wirklichkeit.

Gesellschaftliche Teilhabe und Demokratiedanke

m. Die Motivation jedes Einzelnen und der Zusammenhalt der Gruppe wurden positiv durch die gesellschaftliche Öffnung des Projektes über die Theaterproben hinaus, von einem Lern- in einen Lebenskontext, beeinflusst.

Produktorientierung

n. Das Endprodukt, die gemeinsame Theateraufführung vor Publikum, sowie die individuell und gemeinsam gestalteten Zwischenprodukte wurden von vielen TN als sehr wichtig für die Motivation und das persönliche Engagement eingestuft.

Zusammenfassung:

Die hier dargelegten Ergebnisse zeigen, dass sich meine Beobachtungen und Vorannahmen (in Form der induktiv gewonnenen Vorab-Hypothesen) in vielen der Aussagen der TN und Expertinnen wiederfanden. Die Daten forderten aber auch die Erweiterung und Modifizierung der Vorab-Hypothesen. Außerdem konnten aus den Daten zahlreiche neue Hypothesen über das kooperative und dramapädagogische Lernen innerhalb des Projektes generiert werden.

Die Antworten machen deutlich, dass es an der USAL einen Bedarf nach und ein Interesse an einem deutschen Theaterprojekt gab und dass sich viele TN auch in Zukunft solche Angebote wünschen. Die Motivation, an dem Projekt teilzunehmen, speiste sich bei den NMS hauptsächlich aus dem Wunsch, sich in ihrer Freizeit mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Weiterhin gab es ein allgemeines Interesse am Theaterspiel als künstlerische Tätigkeit und an einem kulturellen Austausch. Die letzten beiden Faktoren stellen auch für einige MS ein Motiv zur Teilnahme dar. Insgesamt wird das Theaterprojekt von den TN als ein gruppenspezifischer und kreativer Prozess des KL beschrieben, in den sich alle Mitglieder individuell und verantwortungsvoll einbrachten und in einer positiven Abhängigkeit das Projektziel verfolgten. So schreibt Proband B (Frage 5):

Am Anfang war ich mir nicht sicher, wie sich die Sache entwickeln würde, ich wusste nicht genau, was da passiert, aber Stück für Stück brachte die Gruppenarbeit und die Kollaboration Ergebnisse. Es war lustig zu sehen, dass sich das Stück nach unseren Ideen und Bedürfnissen entwickelte.

Die regelmäßigen Aktivitäten außerhalb der Proben und die gezielt durchgeführten Theaterspielübungen und gruppenspezifischen Spiele halfen gemäß

den Aussagen dabei, das Gruppengefühl zu stärken und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen:

Deshalb war es schön zu bemerken, dass wir jeden Tag unsere Angst und Schüchternheit verloren haben und mehr mitgemacht haben. Die Stimmung war echt super und die Dynamik mittels der Spiele am Anfang jedes Treffens war klasse. (Probandin E, Frage 3)

Ein weiterer wichtiger Punkt, der zur Stärkung der individuellen Leistung sowie der Gruppendynamik beitrug, waren die Reflexionsgespräche innerhalb und außerhalb der Proben sowie die Gruppenkommunikation via E-Mail. Die Antworten einiger TN und der Expertinnen zeigen, dass die gemeinsame Reflexion des Projektprozesses sowie das gegenseitige Feedback und das Lob der Projektleiterinnen und Gruppenmitglieder motivationsfördernd waren und wichtig für die Entwicklung des Projektes sowie für den Abbau von Sprechhemmungen. Bei einigen TN wurde aber auch deutlich, dass sie mit solchen Evaluationsmethoden noch nicht sehr vertraut waren und am Anfang Hemmungen hatten, vor der gesamten Gruppe zu sprechen. Aus diesem Grund bedarf es von Seiten der Projektleiterinnen einer Heranführung und einer Diskussion der Ziele solcher Methoden. Die dramapädagogischen Methoden und die kreative Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle werden von den TN ebenfalls als motivationsfördernd beschrieben und haben ihnen Spaß gemacht. Die Funktion der Theaterspielübungen war es vor allem, affektive Ängste wie (Sprach- und Spielhemmungen) abzubauen. Dass dies teilweise gelungen ist, begründen einige Befragte damit, dass immer weniger übersetzt wurde und das Deutschsprechen ganz natürlich geschah, wie es auch die österreichische Lektorin beobachtete:

Bei einzelnen Sprachlernenden, deren Sprachprogression ich längerfristig verfolgt habe, schien mir der Mut zum freien Sprechen deutlich zu wachsen. Meiner Meinung nach lag das daran, dass in Bezug auf Fehler beim mündlichen Ausdruck kein Druck aufgebaut und dass Deutsch als Kommunikationssprache im Projektverlauf zur Normalität wurde. (Radlwimmer, Frage 19).

Viele TN beschreiben auch, wie sie die Fremdsprache zielgerichtet und im Handlungskontext verwendet haben, indem sie selbst zu „Co-Autoren“ (Proband B, Frage 9) des Stückes wurden und sprachlich auf der Bühne und in der Freizeit interagierten.

Um die TN sprachlich aktiv in den Projektprozess einzubeziehen und die Lernerautonomie zu fördern, stellten wir ihnen gezielte sprachliche und kreative Aufgaben, welche die Stück- und Rollenentwicklung vorantreiben sollten. Im Sinne eines handlungsorientierten und zielgerichteten Sprachgebrauchs war das Integrieren von Ideen der TN ein „grundlegendes Prinzip“ (Radlwimmer, Frage 12) des Projektes. Aus diesem Grund verteilten wir Hausaufgaben, bei denen es darum ging, sich zu Hause schriftlich Gedanken zum Stück, aber vor allem zur eigenen Rolle zu machen. Zum Beispiel sollte jeder Akteur eine

Rollenbiographie zu seiner Studentenrolle entwickeln oder auch seine Kostüme und Requisiten beschreiben. Teilweise sollten sie sich auch kleine Dialoge ausdenken oder ihren Schlussmonolog schreiben. Ausnahmslos alle TN kamen den Aufgaben nach und entwickelten dabei originelle Ideen, die in das Stück einfließen. Die Hausaufgaben wurden per E-Mail an die Projektleiterinnen geschickt, die diese teilweise sprachlich überarbeiteten bzw. kommentierten und zurück schickten. Bei der nächsten Probe wurden die Ideen dann in der Gruppe vorgestellt und besprochen. Durch das Überarbeiten der eigenen Texte und die aktive Spracharbeit wurden die TN sprachlich handelnd tätig.

Alle NMS beschreiben positiven Erfahrungen, die sie beim Deutschlernen durch das Theaterprojekt erfahren haben, sei es in Bezug auf den Abbau von Sprechhemmungen, besseres differenziertes Hören oder einfach die Steigerung der Motivation zum Deutschlernen. Die Antworten zeigen auch, wie wichtig emotionale, motivationale und soziokulturelle Faktoren in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache sind. Die Ergebnisse der NMS machen deutlich, dass es die meisten Deutschlernenden TN gerade am Anfang Überwindung kostete, in der Fremdsprache frei zu sprechen und zu agieren, sie aber mit zunehmender Gruppenbildung und der voranschreitenden Projektentwicklung Sprechhemmungen abbauten. Die Teilnahme von MS am Projekt wird als zusätzlicher motivationaler Faktor beschrieben, da die NMS hier das Gefühl hatten, authentischen Sprachkontakt zu erleben. Proband H schreibt dazu Folgendes (Frage 17):

Auf jeden Fall ist die Anwesenheit von MS bei der Projektdurchführung wesentlich. Die zwei Stunden, die ich in der Woche da war, waren für mich wie eine unmittelbare Reise nach Deutschland jede Woche, weil sie [die MS] unter sich die Sprache mit Natürlichkeit sprachen. Das ist ein Privileg, denn es gibt Leute, die ein Flugzeug nehmen, nur um diese Erfahrung zu haben.

Gleichzeitig zeigen die Antworten der NMS aber, dass bei dieser Konstellation beachtet werden muss, dass das Sprachgefälle von MS zu NMS Sprechhemmungen verursachen kann. Dies hindert ggf. die NMS daran, sich zu äußern, weil sie das Gefühl haben, den MS sprachlich unterlegen zu sein. Dass die MS Deutsch mit Natürlichkeit sprachen, wird zwar als positiv bewertet, führte aber gleichzeitig dazu, dass einige NMS anfangs Probleme hatten, den Gesprächen zu folgen:

Am Anfang sah ich ein sprachliches Hindernis, mit den ganzen MS hatte ich den Eindruck, dass ich eher ein "Laster" sein könnte und obwohl sie mir zeigten, dass das nicht der Fall war, hab ich mich trotzdem manchmal so gefühlt [...] (Proband B, Frage 12).

Aus diesem Grund sollte es Aufgabe der Spiel- und Projektleiterinnen sein, alle TN gemäß ihren Fähigkeiten zu fördern und auf das Sprachniveau zu achten (z.B. indem langsamer gesprochen wird und Zeit zum Nachfragen und Erklären gegeben wird). Dabei sollten die Sprachkenntnisse nicht zum

Hauptkriterium der gemeinsamen Arbeit gemacht werden. Nicht die Sprache und wer sie dominiert sollte den Projektverlauf gestalten, sondern das gemeinsame Hinarbeiten auf das Handlungsziel, die Inszenierung, die sich neben dem sprachlichen Ausdruck durch vielfältige andere ganzheitliche Ausdrucksmöglichkeiten (Mimik, Gestik, Stimme, Bewegung, Bühnenbild, Kostüme, Requisiten etc.) gestalten lässt. Um es mit den Worten Schewes (1993: 406) zu formulieren:

Die Fremdsprache ist in der Regel nicht der explizite Gegenstand des Unterrichts, vielmehr wird die Fremdsprache verwendet und geübt, während Inszenierungen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden. Daß dabei Fehler gemacht werden, wird als natürlicher Vorgang betrachtet. Ja, gerade die sprachliche Risikobereitschaft und die Fähigkeit, mit wenig (sprachlichen) Mitteln viel auszudrücken [...] wird in szenischen Improvisationen bewußt gefördert.

Daher sollte auch die Aufgabenverteilung innerhalb des Gruppenprozesses so sein, dass sich jeder in den Prozess einbringen kann. Auch die Organisation von Requisiten oder die Realisierung einer non-verbalen Tanzszene können wesentlich zum Projekterfolg beitragen. Zusätzliche schriftliche Aufgaben könnten introvertierteren Lernern außerdem helfen, sich sprachlich einzubringen, ohne aus Angst vorm freien Sprechen Ideen zurückzuhalten.

Einige TN beschäftigte auch die Rollenverteilung innerhalb des Stückes. Interessant ist, dass eine NMS betont, dass auch NMS Hauptrollen spielen konnten, während eine andere NMS kritisiert, dass nur die MS die Hauptrollen eingenommen hätten:

Das fand ich echt gut. Um die Sprache zu lernen, finde ich es eigentlich immer besser, mit Muttersprachler zu sprechen. Und obwohl sie natürlich besser sprechen können als wir, die Nichtmuttersprachler, gab es keine Grenze oder Teilung zwischen den Muttersprachler und den Nichtmuttersprachler. Ich fand es auch echt gut, dass die Muttersprachler die Rolle annehmen könnten, die sehr anspruchsvoll waren.“ (Proband J, Frage 10, im Original übernommen)

Es gab einen Zusammenhalt, obwohl Deutsche die Hauptrollen spielten und ich glaube es hätte mehr Platz für die ausländischen [TN] geben sollen.“ (Proband G, Frage 10)

Der Eindruck, dass nur Deutsche die Hauptrollen spielten, erscheint mir hier nicht ganz den Tatsachen entsprechend denn es gab auch mehrere NMS, die Hauptrollen bzw. größere Rollen (z.B. die Figuren Newton und Möbius) einnahmen. Zutreffend ist vielmehr, dass diese Teilnehmerin eine "kleinere" Rolle spielte, da sie später zum Projekt hinzustieß und über geringere Sprachkenntnisse verfügte. Die Rollenverteilung erfolgte allerdings in demokratischer Absprache mit den TN. Trotz allem zeigt diese Aussage, wie schwierig es sich für die Projektleiter gestaltet, den Wünschen und Bedürfnissen aller TN gerecht zu werden.

Die MS hingegen bewerten den kulturellen und sprachlichen Austausch durchweg als positiv und reflektieren auch, dass das Projekt eine authentische Sprachsituation für die NMS darstellte. Probandin L spricht von „einer Art Gruppentandem“, da sowohl Deutsch als auch Spanisch gesprochen wurde. Ein MS schreibt auch, dass er unter anderem zur Gruppenarbeit beigetragen hätte, indem er NMS bei sprachlichen Fragen geholfen hätte. Diese Beispiel beschreibt KL im besten Sinne, da sich die TN untereinander halfen und nicht-deutsche MS von den Kenntnissen der MS profitieren konnten (und auch umgekehrt). Obwohl die Hauptverkehrssprache Deutsch war, gab es auch für die spanischlernenden TN (und auch für die Projektleiterinnen) genügend Möglichkeiten, ihre Sprachkenntnisse anzuwenden und zu vertiefen, wodurch sich auch die Deutschlernenden in der Rolle der Lehrenden wiederfanden. Die Aussagen der TN zur Zusammenarbeit deutscher MS und NMS zeigen allerdings, dass die Rollenverteilung den Sprachkenntnissen zwar angemessen sein muss, aber ebenfalls gerecht und demokratisch erfolgen sollte. NMS dürfen dabei weder sprachlich „vorgeführt“ werden noch sollte man ihnen die Möglichkeit nehmen, über ihre Grenzen hinauszuwachsen. Um ausgeglichenes KL zu gewährleisten, sollte auch hier idealerweise ein stetiger Rollenwechsel zwischen Lernenden und Lehrenden innerhalb der kooperativen Lerngruppe stattfinden, damit sich nicht einige TN den anderen unterlegen fühlen. So hätte bei diesem Projekt noch mehr Spanisch in die Projektarbeit einfließen können, wenn z.B. deutsche MS auf der Bühne Spanisch gesprochen hätten. Auf diese Weise hätte ein noch stärkerer Perspektivenwechsel stattfinden können.

Ein letzter Punkt, der hier in Bezug auf die Teilhabe und das sprachliche Handeln interessiert, ist, wie die TN die E-Mail-Kommunikation mit den Projektleiterinnen einschätzen, da diese der Hauptkommunikationskanal außerhalb der Proben war. Hierüber standen die Projektleiterinnen regelmäßig mit allen TN in Kontakt und organisierten so Probentreffen und andere Termine, dokumentierten die Stückentwicklung und den Probenverlauf, fassten „Erarbeitetes zusammen“ (Glaser, Frage 16), verteilten und kommentierten die Hausaufgaben und motivierten auch durch lobende Worte. So schreibt Glaser (ebd.):

Letztendlich trugen E-Mails an die gesamte Gruppe und die darin konsequent verwendete Anrede („Liebe Physiker“) auch positiv zur Bildung des Gemeinschaftsgefühls bei.“

Radlwimmer betont auch die Übungsfunktion der E-Mails in Bezug auf den schriftlichen Ausdruck und die „Kontrolle des eigenen Status quo“ (Frage 16) durch die regelmäßige Rückmeldung und Zusammenfassung des Projektprozesses durch die Spielleiterinnen. Gleichzeitig wäre es aber auch für die TN eine Möglichkeit gewesen, den Projektleiterinnen ein Feedback zu geben (Radlwimmer, ebd.). Die Methode über E-Mails zu kommunizieren, war ein wichtiger didaktischer Schritt, da auf diese Weise nicht nur die Organisation des Projektes erleichtert wurde und so das Projekt auch außerhalb der Proben weiterlief, sondern auch besonders die schriftliche Kommunikation gefördert

wurde. Außerdem mussten sich die TN aktiv mit ihren Rollenidentitäten auseinandersetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten TN diese Methode positiv bewerten und den Nutzen erkannt haben.

Abschließend soll auf die Worte eines Probanden (M) eingegangen werden, der schreibt: „Der größte Motor des Projekts war die Gruppe selbst“ (Frage 4) und „Eine Theatergruppe steht und fällt mit den Leuten, die daran teilnehmen“ (Frage 7). Natürlich ist den Worten des Probanden nur zuzustimmen, denn jedes Projekt ist hochgradig individuell sowie ein Produkt seiner Mitglieder und sein Erfolg oder Misserfolg wird durch deren Partizipation bestimmt. Trotzdem zeigen die wiederholten Antworten der Probanden, dass sich gewisse didaktische Handlungsschritte auch bei unterschiedlichsten Lerner- und Persönlichkeitstypen positiv auf deren eigenes Handeln und damit auch den Lernprozess auswirken können.

6 Kritische Reflexion der Ergebnisse und Ausblick

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es sich bei dem Theaterprojekt *Entre bastidores mit den Physikern* um ein gelungenes Beispiel der Verbindung von KL und DP in Form eines handlungsorientierten Projektes handelte. Die Aussagen der TN und Expertinnen bestätigen, dass bei diesem Projekt eine zielgerichtete, authentische sowie kreative Sprachanwendung des Deutschen als Fremdsprache stattfand. Dabei haben sich die Faktoren des sozialen und kooperativen Lernens zwischen Lernern verschiedener Deutschniveaus sowie MS und NMS innerhalb des kreativen und fiktionalen Kontextes der DP positiv auf motivationale und affektive sowie persönliche Faktoren bei den TN ausgewirkt. Weiterhin demonstrieren die Ergebnisse, dass das Projekt für alle Akteure die Möglichkeit bot, persönliche und sprachliche Grenzen zu überwinden und über den kulturellen und sprachlichen Austausch vielfältige Perspektiven kennenzulernen. Die Studie sollte zeigen, dass diese Faktoren kein bloßes Nebenprodukt einer zufällig harmonisierenden Gruppe waren, sondern auf einem didaktisch/methodischen Handlungskonzept fußten, das gezielt auf die Interessen und Bedürfnisse der TN einzugehen versuchte. Dabei wurden den Deutschlernenden fiktionale sowie authentische kommunikative Handlungsräume eröffnet, die sie zum Weiterlernen motivieren sollten. Der Wunsch vieler Probanden nach einem erneuten Projekt dieser Art macht das Potential und die Bedeutung solcher Initiativen für den DaF-Unterricht sowohl in Spanien (vgl. dazu Huth 2009) als auch weltweit deutlich. Die Arbeit soll somit als ein weiterer Vorstoß in eine projektorientierte und dramapädagogische Fremdsprachendidaktik (vgl. Küppers et al. 2011) verstanden werden und will Fremdsprachenlehrende animieren, Initiativen zu ergreifen und sich den Herausforderungen Projekt und DP zu stellen. Dies bedeutet natürlich, dass im institutionellen Fremdsprachenunterricht Raum und Möglichkeiten für ein solches anwendungsbezogenes Sprachenlernen geschaffen werden müssen. Dies ist nur möglich, wenn von bildungspolitischer Seite anerkannt wird, dass solche Methoden nicht nur eine lernfördernde Wirkung haben

können, sondern auch wichtig zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (z.B. „soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz“, „Eigeninitiative“ und „kulturelle Ausdrucksfähigkeit“; vgl. Europäische Kommission 2011) sind. Das Lernen soll in diesem Sinne als ein sozialer und lebenslanger Prozess wahrgenommen werden. Aus diesem Grund plädiere ich für eine zunehmende Öffnung des Fremdsprachenunterrichts in einen gesellschaftlichen Kontext, der an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft, denn „[...] das Lernen von Sprache braucht das Hinausgreifen in die Welt [...]“ (Bach & Timm 2009: 37). Dabei können auch die medialen Gewohnheiten der Lernenden (beispielsweise die Lern- und Lebenswelt Internet) für didaktische Zwecke genutzt werden, um sie zur Partizipation zu animieren aber auch um einen kritischen Umgang mit der medialen Wirklichkeit zu thematisieren. Ein weiterer Aspekt, der hier zum Tragen kommen sollte, ist das Prinzip eines kooperativen Lehrens und Leitens fremdsprachlicher Lernformen. Die Arbeit sollte zeigen, dass die Zusammenarbeit mit einem Kollegen nicht nur eine bereichernde Lehrerfahrung sein kann, sondern ebenfalls eine Entlastung bei der Vorbereitung von Unterrichtskonzepten und der Entwicklung von Ideen.

Bei allem Enthusiasmus gegenüber einem Fremdsprachenlernen im Theaterprojekt sollte aber auch deutlich geworden sein, dass sich die empirische Beschreibung von Lernprozessen und didaktischen Arrangements schwierig gestaltet, da es sich um hochgradig komplexe Prozesse handelt, die von vielfältigen Faktoren bestimmt werden. Hinzu kommt die Tatsache, dass es sich bei dem hier vorgestellten Projekt um ein einmaliges Ereignis mit einer individuellen Gruppenzusammensetzung handelte, das sich in dieser Form nicht wiederholen lässt. Aus diesen Gründen konnte die Arbeit den Anforderungen an eine Fremdsprachenerwerbsforschung, die den empirischen Nachweis einer kognitiven Lernprogression fordert, nicht nachkommen. Allein die Behauptung einiger NMS, sie hätten sprachlich etwas gelernt, reicht nicht aus, um einen tatsächlichen Sprachlernzuwachs nachzuweisen. Um eine solche Progression innerhalb einer Aktionsforschung zu hinterfragen, hätte man eine größere Probandengruppe über einen längeren Zeitraum erforschen müssen. Dabei hätte man beispielsweise die Handlungsprodukte der TN sowie deren sprachliche Bearbeitung und Weiterentwicklung untersuchen können bzw. die TN einem sprachlichen Pre- und Posttest unterziehen müssen. Die empirische Untersuchung dramapädagogischer Methoden in Bezug auf kognitive Wirkungsweisen, das heißt, den Zusammenhang zwischen sprachlichem Handeln und dem Erwerb fremdsprachlicher Strukturen, wäre daher sicherlich ein interessantes und ausbaufähiges Forschungsfeld (vgl. dazu auch Even 2003: 295; Bonnet & Küppers 2011: 43).

Weiterhin wird hier die Problematik deutlich, der ein Lehrender begegnet, wenn er seinen eigenen Unterricht erforschen möchte, da die Doppelrolle eines didaktischen Leiters und Forschers oft nicht einfach zu vereinen ist. Das Hauptziel des Projektes war es zunächst, gemeinsam mit allen TN eine erfolgreiche Theateraufführung zu inszenieren und ein für alle zufriedenstellendes Projekt durchzuführen, das den Bedürfnissen des Einzelnen und der Gruppe gerecht

wird. Aus diesem Grund stand die Durchführung des Theaterprojektes während dieser Zeit im Vordergrund meiner Tätigkeit als Leiterin, wodurch die Forschungsarbeit beeinträchtigt wurde. Nichtsdestotrotz will sich die Arbeit als Vorstoß in eine handlungsorientierte und praktische Unterrichtsforschung verstanden wissen, der für die Verbindung der didaktischen Konzepte des KL und der DP im Sinne eines handlungsorientierten und kommunikativen Fremdsprachenunterrichts plädiert, um damit den Anforderungen des GeR nachzukommen und

Methoden des modernen Sprachunterrichts zu fördern, die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken. (Trim 2009: 16)

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bach, Gerhard; Timm, Johannes Peter (2009): Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 1. Auflage. Tübingen: Francke, 1-22
- Birnbaum, Theresa (2011): Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca. Masterarbeit in Deutsch als Fremdsprache, Universität Leipzig und Universidad de Salamanca
- Bonnet, Andreas; Küppers, Almut (2011): Kooperatives Lernen und Dramapädagogik. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Julius Klinkhardt, 32-51
- Borsch, Frank (2010): Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Brandi, Bettina (2006): Grundlagen der Theaterpädagogik. In: Bischoff, Johann & Brandi, Bettina (Hrsg.): Künstlerisch-technische Grundlagenvermittlung für die Ausbildung im Bereich der angewandten Kultur-, Medien- und Sozialpädagogik. 2., erweiterte Auflage. Aachen: Shaker (Merseburger medienpädagogische Schriften, 1), 76-125
- Chaudron, C. (1988): Second language classroom: Research on teaching and learning. New York: Cambridge University Press
- Dörnyei, Zoltán (2007): Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press

- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium-Verlag
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- Geertz, Clifford (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter & Wolff, Dieter (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Lang, 247-270
- Grotjahn, Rüdiger (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung. Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Essen, 7.-9. Oktober 1991, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Bochum: Brockmeyer, 223-248
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. 7., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: Scenario 1, 5-18
- Holl, Edda (2011): SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern - Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik. In: Scenario 2, 13-31
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Holubec, Edythe Johnson (1994): Teaching cooperative learning in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Koch, Gerd & Streisand, Marianne (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri-Verlag
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2005): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.) (2011): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Julius Klinkhardt

- Lutzker, Peter (2007): *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH
- Mairose-Parovsky, Angela (2000): *Interaktionsspiele und Transkulturalität*. In: Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas & Schewe, Manfred (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 60-71
- Meinefeld, Werner (2008): *Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 265-275
- Nunan, David (1999): *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schewe, Manfred (2007): *Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Ein Blick zurück nach vorn*. In: *Scenario* 1, 131-146
- Schewe, Manfred & Scott, Trina (2003): *Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project*. In: *German as a Foreign Language* 3, 55-81
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
- Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas & Schewe, Manfred (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen
- Schmenk, Barbara (2004): *Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom*. In: *German as a Foreign Language* 1, 6-23
- Slavin, Robert E. (2006): *Educational psychology. Theory and practice*. 8. Auflage. Boston: Pearson/Allyn & Bacon
- Trim, John L. M.; Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund & Schneider, Günther (2009): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. [Nachdruck]*. Berlin: Langenscheidt
- Tschirner, Erwin (2004): *Kommunikative Grammatik. - oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen -*. In: M.J Domínguez, Lübke B. und Mallo A. (Hg.): *El alemán en su contexto español. Die deutsche Sprache im spanischen Kontext*. Santiago de Compostela, 39-62
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG
- Wolff, Dieter (2002): *Instruktivismus vs. Konstruktivismus. 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen*. In: Bach, Gerhard & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven - Konzepte -*

- Forschungsprogramm. Frankfurt am Main: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 10), 19-24
- Europäische Kommission (2011): *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* [online verfügbar unter: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm zuletzt aktualisiert am 03.03.2011, zuletzt geprüft am 03.07.2012]
- Huth, Manfred (2009): *Deutsch als Fremdsprache in Spanien. Bestandsaufnahme und Perspektiven* [Online verfügbar unter <http://www.manfred-huth.de/fbr/dafdazspa/daf-spa.html>, zuletzt aktualisiert am 15.01.2009, zuletzt geprüft am 03.07.2012]
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bach, Gerhard; Timm, Johannes Peter (2009): Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 1. Auflage. Tübingen: Francke, 1-22
- Birnbaum, Theresa (2011): *Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca*. Masterarbeit in Deutsch als Fremdsprache, Universität Leipzig und Universidad de Salamanca
- Bonnet, Andreas; Küppers, Almut (2011): Kooperatives Lernen und Dramapädagogik. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Julius Klinkhardt, 32-51
- Borsch, Frank (2010): *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Brandi, Bettina (2006): Grundlagen der Theaterpädagogik. In: Bischoff, Johann & Brandi, Bettina (Hrsg.): *Künstlerisch-technische Grundlagenvermittlung für die Ausbildung im Bereich der angewandten Kultur-, Medien- und Sozialpädagogik*. 2., erweiterte Auflage. Aachen: Shaker (Merseburger medienpädagogische Schriften, 1), 76-125
- Chaudron, C. (1988): *Second language classroom: Research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press

- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium-Verlag
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- Geertz, Clifford (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter & Wolff, Dieter (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Lang, 247-270
- Grotjahn, Rüdiger (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung. Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Essen, 7.-9. Oktober 1991, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Bochum: Brockmeyer, 223-248
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. 7., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: Scenario 1, 5-18
- Holl, Edda (2011): SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern - Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik. In: Scenario 2, 13-31
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Holubec, Edythe Johnson (1994): Teaching cooperative learning in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Koch, Gerd & Streisand, Marianne (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri-Verlag

- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2005): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.) (2011): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Julius Klinkhardt
- Lutzker, Peter (2007): The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH
- Mairose-Parovsky, Angela (2000): Interaktionsspiele und Transkulturalität. In: Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas & Schewe, Manfred (Hrsg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 60-71
- Meinefeld, Werner (2008): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 265-275
- Nunan, David (1999): Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press
- Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Ein Blick zurück nach vorn. In: Scenario 1, 131-146
- Schewe, Manfred & Scott, Trina (2003): Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project. In: German as a Foreign Language 3, 55-81
- Schewe, Manfred (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
- Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas & Schewe, Manfred (Hrsg.) (2000): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen
- Schmenk, Barbara (2004): Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. In: German as a Foreign Language 1, 6-23

Slavin, Robert E. (2006): Educational psychology. Theory and practice. 8. Auflage. Boston: Pearson/Allyn & Bacon

Trim, John L. M.; Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund & Schneider, Günther (2009): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. [Nachdruck]. Berlin: Langenscheidt

Tschirner, Erwin (2004): Kommunikative Grammatik. - oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen -. In: M.J Domínguez, Lübke B. und Mallo A. (Hg.): El alemán en su contexto español. Die deutsche Sprache im spanischen Kontext. Santiago de Compostela, 39-62

Tselikas, Elektra I. (1999): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag AG

Wolff, Dieter (2002): Instrukivismus vs. Konstruktivismus. 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Bach, Gerhard & Viebrock, Britta (Hrsg.): Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven - Konzepte - Forschungsprogramm. Frankfurt am Main: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 10), 19-24

Internetquellen:

Europäische Kommission (2011): *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* [online verfügbar unter: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth zuletzt aktualisiert am 03.03.2011, zuletzt geprüft am 03.07.2012]

Huth, Manfred (2009): *Deutsch als Fremdsprache in Spanien. Bestandsaufnahme und Perspektiven* [Online verfügbar unter <http://www.manfred-huth.de/fbr/dafdazspa/daf-spa.html>, zuletzt aktualisiert am 15.01.2009, zuletzt geprüft am 03.07.2012]

DRAMA TO GO! Hints and hands-on activities for the classroom

Michaela Sambanis, Delil Baran, Kimon Beltrop, Lisa Grabert, Janina Knorr-Dadfar, Josephin März, Andrea Schneider, Frank Splitt Katharina Wonschik

Drama to go! provides English language teachers with a creative compilation of drama activities based on theoretical reflections as well as findings from neuroscience, psychology, and drama pedagogy. Designed as compact printables, the drama activities are ready to be slipped into the teacher's pocket, thus becoming *drama to go*.

1 Introduction

We are a group of English philology trainee teachers enrolled in a Master of Education programme at the Freie Universität Berlin, who participated in a seminar on drama in the foreign language classroom taught by Prof. Dr. Michaela Sambanis (chair of English didactics) in the winter term 2012/2013. In the course of the semester, we came across many inspiring ideas in already existing publications on drama in the classroom such as Tselikas 1999, Elena 2011. However, as future English teachers we were eager to find hands-on material for the classroom allowing flexibility in use, bringing more creativity to our teaching, and providing us with the essential theoretical as well as practical information to keep us informed and well-oriented. Inspired by different articles, manuals etc., we finally decided to create our own material for the foreign language classroom including classic examples as well as new drama impulses. We opted for a mode of presentation that we feel would be useful and easily accessible. As compact printables, the drama activities are ready to be slipped into the teacher's pocket, thus becoming *drama to go* (cf. section 3).

After this introductory paragraph, section 2 will provide some preliminary remarks on the use of drama in the classroom, including a definition, a short reflection on *Flow*-experiences and on the potential of so-called *Sprachnotsituationen* (cf. Tselikas, 1999: 39, 41). Furthermore, the section includes a brief insight into relevant studies with a glimpse at findings from neuroscience.

Section 3 presents the drama activities categorized by their respective function (warm-up-, drama-, or cool-down activities) and verbal challenge, ranging from non-verbal to verbal. Section 4 provides the conclusion and section 5 indicates the references.

2 Why drama?

To answer the question why drama might be a useful tool and, aside from that, a source of inspiration to teachers and learners alike, a definition of the term *drama in education*, as we understand it with regard to the foreign language classroom, seems relevant at this point. In a nutshell, “drama in education [...] uses the means of theater for pedagogical/educational use, i.e., to initiate or enhance learning processes” (Ronke 2005: 21). At the same time, drama in education goes beyond the pure utilitarian aspect as it opens doors and creates opportunities of aesthetic, (inter-)cultural, personal, and social value. In contrast to the more product-orientated approach of theatre in education, drama in education emphasizes process-orientation, i.e. students do not necessarily have to perform on stage (cf. Butzkamm 2012: 14). It is not the main goal to stage a play, but rather to establish the *getting into different roles and scenes* as a basic and important component of teaching and learning in the EFL-classroom. As will be seen in the following, drama activities can be fascinating to the point that the participants get completely absorbed.

2.1 Flow

Flow, defined as a state of optimal experience, can be regarded as a desirable frame of mind, a powerful enabler of effective learning. According to the Hungarian psychologist Csikszentmihalyi, known for his work on creativity and happiness, *Flow* is “a state of mind or a state of experience when we are totally involved in what we are doing” (cf. interview on www.youtube.com/watch?v=JjliwSJGDiu). In this state, people value the activity at hand for its own sake rather than for any extrinsic rewards. Luckily, most people know this phenomenon from their own experience, i.e. from situations, in which they feel completely absorbed and satisfied by their activity, confident, motivated, happy, at ease and, in some cases, strongly related to others, too (cf. Csikszentmihalyi 1975: 13). Getting into the *Flow* means getting absorbed, being in the *Flow* means feeling energized, motivated to carry on, and blocking everything else out. In short, *Flow* comprises ideal conditions for learning.

This begs the question of how such optimal experiences can be triggered in the EFL-classroom. With reference to Sachser’s work (2009), we argue that drama activities may provide the necessary conditions to promote *Flow* in the classroom. Drawing on Csikszentmihalyi (1990: 71), Sachser lists eight components (2009: 49-51) that are characteristic for optimal experience:

- Passung zwischen Anforderung und Fähigkeit – match between challenge and skills;
- Klare Ziele und Rückmeldungen – clear definition of goals, clear feedback;
- Kontrolle – a sense of control
- Konzentration auf ein eingeschränktes Stimulusfeld – intense concentration on a limited situation, focus on one activity
- Veränderte Zeitwahrnehmung – different perception of time
- Zusammenfluss von Handeln und Bewusstsein und Selbstvergessenheit – self-forgetfulness as a result of the absorption by the ongoing activity, focus on the Flow-experience, blocking out of distractors
- Die autotelische Erfahrung – autotelic experience, no desire of external reward
- Die Steigerung des Selbst – going beyond the limits of current knowledge and competences, excelling

Remarkably, many actors name these characteristics when asked to describe their state and emotions during performances (cf. Sachser 2009: 206-225).

What consequences can be drawn for the use of drama in the EFL-classroom? First of all, students should feel comfortable and safe as if they were in a sheltered place (cf. Sachser, 2009: 303) when participating in a drama activity. Furthermore, as trust, patience, respectful behaviour and social stability among the participants are important factors of influence, agreements should be made between all students (cf. *drama contract*, section 3). Before drama activities, students should become energized and focused by suitable warming-up exercises or classroom rituals to get into a frame of mind and state of activity that might promote *Flow*-experiences.

2.2 Sprachnotsituationen

Apart from *Flow*-experiences as powerful, emotionally rich, and intellectually stimulating experiences, what are other possible benefits of drama? One benefit is, without doubt, the creation of so-called *Sprachnotsituationen* (cf. Tselikas 1999: 41) in the course of drama activities. The term translates as *language emergency situations* and relates to communicative situations in which a foreign language learner has to spontaneously become communicatively active. Becoming aware of the discrepancy between his/her current level of proficiency and the demands of the situation, the learner experiences uncertainty, but at the same time wants to face the challenge. Such gaps can be bridged verbally as well as non-verbally, alone or collaboratively. The carefully managed exposure to *Sprachnotsituationen* in a classroom-environment where

students feel safe and at ease can help learners to overcome inhibitions. In this context, Bonnet & Küppers (2011: 42) point out that *Sprachnotsituationen* possess great similarities to situations that can be encountered in everyday life. Mastering these settings in the classroom prepares students for real life situations. Besides, *Sprachnotsituationen* represent an opportunity to positively challenge the students, to train their communication as well as their improvisation skills, and to involve them as whole personalities, i.e. not only cognitively.

2.3 Evidence-based research

There are a number of already existing studies on single aspects of drama activities or different programmes (cf. *Scenario 1*, 2012). For instance, Hille, Sambanis et al. (2010) with their evaluation of a drama-based approach called *Szenisches Lernen/Scenic Learning* as well as Sambanis (2011), and Sambanis & Speck (2010) provide evidence for the positive effects of body-movements especially on the acquisition and retention of vocabulary. As movements constitute an important element of many drama activities (for a brief discussion cf. Kessler 2008: 35-39), these results seem noteworthy.

Additionally, Domkowsky's study, carried out in *Darstellendes Spiel*, a drama subject taught in German in Berlin, found slightly beneficial effects of drama activities on several relevant factors that influence students' success and well-being (cf. Domkowsky & Walter 2012), namely achievement motivation, extraversion and openness.

From a neuroscientific point of view, Spitzer (2009) concludes that drama- or theater-based approaches provide ideal conditions for learning, in a manner of speaking, "brain-friendly" conditions:

Aus dem, was wir über die Gehirnentwicklung wissen und ein paar wenigen durchaus plausiblen zusätzlichen Annahmen folgt damit, dass man kaum etwas Besseres mit jungen Menschen tun kann als mit ihnen Theater zu spielen.“ (Spitzer 2009: 102)

From what we know about the human brain and its development we have reasons to believe that drama and theatre in education are powerful, if not ideal tools.

2.4 A glimpse at neuroscience

In order to explain the effects of drama on learning processes, we will now give an overview over some relevant findings from neuroscience. For instance, a study by Kiefer (2007) has shown that the combination of linguistic units and body-movements, which are performed by the learner himself/herself, leads to a better retention of new entities. In addition to that, a study by Macedonia et al. (2011), which dealt with the question if random movements have the same effect on memory as meaningful ones, has shown that the latter ones have

a very good effect on memory while random gestures are rather perceived as incongruent by the brain, which will therefore try to obstruct the information. Pulvermüller (2005: 576) explains this phenomenon by pointing out that frequently co-activated neurons strengthen their mutual connection, stating that “it is likely that the cortical systems for language and action develop specific links between each other whenever actions correlate with specific language processes”. As a result, “understanding language means relating language to one’s own actions [...]” (Pulvermüller, 2005: 581). These findings can be applied to the explanation of the success of drama activities, as in drama, linguistic entities will always be accompanied by meaningful gestures, which support the brain in the process of remembering the new information. The significance of the linguistic information is very important as the brain needs to filter out the most relevant aspects of the constant flow of new impressions received by the sensory channels and transmitted to the brain (cf. Sambanis, 2010: 22). Specific centers in the brain then have to separate relevant from irrelevant information using novelty, uniqueness, clarity, emotional significance etc. as filters. Drama activities may support this filtering process by attracting and directing the attention of the learner.

Another study carried out by Erk, Spitzer et al. (2003) revealed that, in fact, positive emotions boost the storage of words. Negative and positive emotions lead to different patterns of activation in the brain. Depending on the respective brain activation pattern, learning can be more or less successful. The study illustrates that learning is not only influenced by cognitive factors but equally by emotions. These findings can be connected to the positive impact of drama in two different ways. First of all, when drama activities are successfully established in the classroom, the learning environment can be relaxed and merry, preventing destructive forms of stress while fostering positive emotions when the students enjoy the activities. Secondly, emotions can be attached to linguistic units directly within drama activities, for example, when students are asked to get into a role or merely read out a line in a certain tone with a specific underlying emotion. While improvising a scene, for example, the students take on the emotion, thus connecting language to emotions, which will again strengthen the linking process in their brains. In addition to the link between language and emotions, the student makes also use of body-movements, facial expressions and gestures while improvising or acting. This leads to an involvement of the student’s whole person and allows multisensory, holistic learning, i.e. learning with *head, heart, and hand*.

In the field of education the concept of *head, heart, and hand* was first introduced by the Swiss pedagogue Pestalozzi (1746-1827; cf. Monyer, 2010: 14). Prior to that, Comenius (1592-1670) had already suggested that learning should involve as many senses as possible. Referring to Comenius, Spitzer concludes: “Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen wird, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden.“ (Spitzer, 2010:123). If information can be processed by multiple senses, as would be desirable, it has to be presented accordingly, i.e. in a multimodal way. Without

doubt, drama supports multisensory learning. As Schewe (1993: 8) later put it in the context of foreign language education: „Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird mit Kopf, Herz, Hand und Fuß gelernt und gelehrt!“

3 Window of practice

The relevance of a non-threatening atmosphere has already been pointed out in section 2. Fear hinders creativity (cf. Hüther 2012: 79), figuratively speaking, it keeps students from spreading their wings. As a famous saying attributed to Goethe (1749-1832) goes, children need wings and roots, i.e. a secure environment that does not hinder the child's need of autonomy. Adapted to the drama-oriented classroom, roots and wings may be defined as a sense of belonging to a classroom community that welcomes diversity, allows trial and error and fosters productive ideas. In this respect, the afore-mentioned drama contract can be used as a tool to raise awareness of what it means and what it takes to establish and to cultivate a suitable, drama-friendly atmosphere in the classroom (for further concretion cf. Elena 2011: 32-33).

Also, the structure of drama sequences seems of relevance. According to Tselikas (1999: 44), it is important to use three phases: warm-up, drama and cool-down. Referring to this, the following section presents the drama activities categorized by these three phases, i.e. by their respective function, and, in addition to that, by the verbal challenge, ranging from verbal to non-verbal. Facing the impossibility to cover all grades and proficiency levels with the selected activities, we focused on the intermediate. Nonetheless, the printables provide further suggestions, alternatives and modifications that can be used to vary or differentiate.

3.1 Warm-up phase—setting the scene

The main function of this first phase is to welcome students, to motivate, relax, and energize them. Using movements and different exercises, the students increase their self-perception and concentration during this phase:

Eine gute Aufwärmung lohnt sich, sie ist wie Dünger, der einen guten Boden schafft, aus dem Ideen, Fantasie, sprachliches Material wachsen können. (Tselikas 1999: 61)

Furthermore, the warm-up phase allows students to step out of the classroom into an imaginary situation. Many warm-up exercises focus on the development of group awareness and group dynamics:

The goal is to create positive group dynamics – a low affective filter within the group, as well as a comfortable, safe, and supportive atmosphere that promotes trust, mutual respect, and a feeling of belonging. (Ronke 2005: 217)

3.2 Drama Phase—being part of the scene

In this phase, the students take on different roles, step into someone else's shoes, think about storylines, sequence actions, create scenes etc. The forms can be varied, ranging from frozen-images or pantomime to attempts of dramatic reading, enactment or spontaneous improvisations. To increase motivation and concentration, it is important to use a variety of drama techniques, to work on different texts and topics.

3.3 Cool-down Phase—stepping out of the scene

Just like warm-up activities, cool-down activities are of importance to complete a drama lesson. During the actual drama activities, the students should profit from the possibility to take on roles instead of acting as themselves. As already mentioned the drama experience can be very intense and absorbing. Therefore, it seems crucial to thoughtfully plan the transition back to reality. This is where cool-down activities come into play: they help the students to relax and they present an explicit ending to the drama phase encouraging students to make their transition from drama mode back into real-life mode. Having stepped out of their roles, the students can reflect upon the drama activity and may share with the classroom community their experiences, impressions as well as learning outcomes.

AS IF - Warm-Up Activity



verbal / non-verbal

Social form:

- class

Aim:

- warming up
- beginning a drama lesson

Material / Props:

- little pieces of paper, pen

Duration:

- depending on the number of students, about 5 minutes

Procedure:

Every student gets two cards. One card names an activity, e.g. *playing the guitar*, the other one an adverb, e.g. *aggressively*. The student combines both elements and acts out. The other students guess.

Variation:

Card one indicates a mood (e.g. *angry, sad, in love*); card two contains a sentence (e.g. *God save the Queen*). Instead of acting out, the students read the sentence out loud giving it the corresponding tone, facial expression etc.

ZIP - Warm-Up Activity



verbal

Social form:

- class

Aim:

- warming up
- beginning a drama lesson

Material / Props:

- none

Duration:

- less than 5 minutes

Source:

- Wright et al. (1979): 87.

Procedure:

First, the class chooses a taboo-number, e.g. four. Then, the students count for example from 1 to 10 and from 10 to 1, carefully avoiding the taboo-number: student 1: one / student 2: two / student 3: three / student 4: zip / etc.

Variation:

To make it a little more complicated, several numbers can be banned and replaced by *zip*. All numbers that include a taboo-number (4, 14, 24...) can be replaced.

REMEMBER THAT DAY!?! - Warm-Up Activity



verbal

Social form:

- class

Aim:

- warming up
- beginning a drama lesson

Material / Props:

- none

Duration:

- 10 minutes

Procedure:

This warm-up works like the game *I packed my suitcase* but with activities and the matching movements. The first player thinks of an activity and says for example: "After I woke up, I stretched." (*stretching*)

The next student repeats the sentence together with the movement and adds something: "After I woke up, I stretched (*stretching*). Then, I danced to the bathroom (*dancing*)."

Remember that Day?! continues until someone makes a mistake, cannot come up with another activity or inverts the order.

Variation:

The activities could include the students' names: "...and then Tina stretched (*stretching*)".

HEE, HA, HO! – Warm-Up Activity



verbal

Social form:

- class

Aim:

- warming up
- beginning a drama lesson

Material / Props:

- none

Duration:

- less than 5 minutes

Source:

- inspired by Ann-Marleen Barth, Theater Strahl, Berlin

Procedure:

Students stand in a circle facing the center. The game starts with three students (A, B, C) standing next to each other in the circle. Student A addresses the neighbour to his/her left (student B), uttering the syllable “Hee” accompanied by a hand gesture towards student B. Student B answers with “Ha” and an arm gesture. Then, student C joins in. Together with student A, student C turns towards student B and wraps up the little three-part conversation by “Ho” accompanied by yet another hand gesture, e.g. an appreciative pointing gesture such as the thumbs up. The conversation starts over with student B taking on the role of student A, student C taking on the role of student B, plus the next player in the circle becoming student C.

DESCRIBING A PICTURE – Drama Activity



verbal

Social form:

- working in pairs

Aim:

- collaborating
- describing a picture
- training verbal communication skills
- instructing someone how to draw as true to the original as possible

Material / Props:

- a picture, pencil, sheet of paper

Duration:

- up to 12 minutes

Procedure:

The students form tandems, sitting back to back. One of the students (A) is equipped with a picture, the other one with pencil and paper. Student A describes the picture to his/ her partner while the other one, who is neither allowed to peek over the shoulder nor to ask questions, tries to draw the picture based on the description. After five minutes, original and drawing are compared. The tandems can choose whether or not to show the result to the whole class.

Variation:

This activity can be performed by one couple in front of the whole class. To activate more students, however, the whole class may take part in the exercise as well. In this case, pairs of two students are working together.

ALTERNATIVE ENDINGS – Drama Activity



verbal

Social form:

- audience/class

Aim:

- training verbal communication skills
- training writing skills
- creating and continuing an ending to a story from classic literature

Material / Props:

- a story

Duration:

- up to 2 lessons

Procedure:

Students form groups of four to five. Using the style of a theatre script, they rewrite the ending of a story. To do so, they should try to stick as close as possible to the traits of the characters as suggested by the original story. The

groups choose a mode of presentation (dramatic reading, radio play, shadow theatre etc.) for their text, and present their alternative endings in the plenum.

Variation:

This exercise can also be used as a class contest. In this case, the group with the best presentation or the group with the most interesting/creative/ realistic alternative ending wins.

METAPHORS – Drama Activity



verbal / non-verbal

Social form:

- working in groups

Aim:

- training verbal and non-verbal communication skills

Material / Props:

- a board to draw on, worksheets with metaphors, coloured team-cards

Duration:

- 30 minutes

Procedure:

Divide the class into teams of five or six students. Each team receives a colour coded worksheet and an equally coloured team-card. The worksheet contains a list of metaphors, two (different for each group!) in bold print. The team decides which of the two to use for *Guess what I'm drawing* and which one to pantomime. The subsequent presentation phase is held in form of a contest in the plenum. While one team is presenting their drawing/pantomime, the others guess and confer in their teams. When they think they know the correct answer, they raise the colour coded team-card and tell the team's guess. If the answer is correct, the team scores a point.

Variation:

Instead of metaphors, use proverbs or fixed expressions



STATUE THEATRE – Drama Activity

non-verbal

Social form:

- working in groups

Aim:

- dramatic reflection on the topic
- working with current global topics/problems
- training creative writing skills

Material / Props:

- none

Duration:

- up to 1 lesson

Source:

- Elena (2011)

Procedure:

The students form groups of five. Every group has to think about a problem which they connect with the future. Topics could be war, poverty, global warming etc. Those problems will be collected on the board. After that, every group has to pick one topic from the list and present it as a freeze-frame image.

Variation:

The presentation of the freeze-frame image could also be divided into three parts: 1. Reality What is the present situation? 2. Transition How can the problem be solved? 3. Ideal What should the future look like? Accordingly, the students present three different freeze-frame images.

SPONTANEOUS TALKING – CUTTING IN – Drama Activity



verbal

Social form:

- class/audience

Aim:

- training speaking skills
- training improvisation skills
- training social competence

Material / Props:

- none

Duration:

- up to 20 minutes

Source:

- Elena (2011)

Procedure:

Two students get “on stage”. By spontaneously calling out, someone sets the situational frame for the actors (wedding, birthday party, etc.). They start improvising a scene. If one of the spectators has an idea about how to change the scene, he/she claps his/her hands and the two actors freeze while he/she joins the frozen tableau. Then, he/she gently touches one of the actor’s shoulders and takes over his/her place. The replaced actor leaves the stage and joins the audience while the scene continues.

THE STONE’S FUNERAL ORATION OR EULOGY – Drama Activity

verbal

Social form:



- presenters/Audience

Aim:

- training speaking skills
- training creative skills
- training writing skills

Material / Props:

- none

Duration:

- up to 10 minutes

Procedure:

Every student thinks of an object and prepares a short speech for his/her personal object. It might be a rubber, a mobile, a stone or something else. In the speech, the student expresses his/her feelings for the object, points out its relevance, its advantages etc. He/she may also tell anecdotes involving the object of his/her choice but without naming it. The class guesses what their classmate is talking about.

COUNTING DOWN – Cooling-Down Activity



verbal

Social form:

- class

Aim:

- counting down the numbers from ten to one with decreasing volume
- calming down, ending the drama-oriented phase

Material / Props:

- none

Duration:

- less than 5 minutes

Procedure:

Students are asked to count backwards from 10 to 1 with their eyes closed. While doing so, they should reduce the volume of their voices. Number 10 is spoken out loudly whereas the following numbers are spoken out with decreasing volume. Finally, number 1 should only be whispered.

STEPPING OUT OF A SNAPSHOT – Cool-Down Activity



non-verbal

Social form:

- class

Aim:

- literally stepping out of one's role
- calming down, ending the drama-oriented phase

Material / Props:

- none

Duration:

- less than 5 minutes

Procedure:

The students form a snapshot in which they present a character that they have played in the drama activity beforehand. One student then wanders around the sculpture and releases the students one by one, tapping them on the shoulder. If they are selected, they step out of the snapshot without talking and sneak back to their seats, thereby literally stepping out of their role and becoming themselves again.

IMAGE ABOUT ME - Cool-Down Activity



verbal / non-verbal

Social form:

- class / pair

Aim:

- calming down
- ending a drama lesson
- becoming aware of emotions during drama lessons

Material / Props:

- none

Duration:

- 5 minutes

Source:

- Cf. Ronke (2005), modified

Procedure:

Some volunteers create a frozen image showing their emotion during the lesson. The rest of the class has to interpret.

Variation:

This exercise could also be carried out in tandems to spare the students the exposure to more than one peer.

4 Conclusion

This article set out to offer some theoretical considerations on drama in the EFL-classroom as well as a brief summary of relevant findings and to provide English language teachers with hands-on material on drama activities. We hope our compilation will prove effective in increasing concentration and creativity and will enrich classroom interaction. For further material please visit:

http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we06/engdid/blick_in_die_lehre/index.html.

Bibliography

- Bonnet, Andreas; Küppers, Almut (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Küppers, Almut et al. (eds.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 32-52
- Butzkamm, Wolfgang³ (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto
- Csikszentmihalyi, Mihaly [1975] (2000): Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi on flow: <http://www.youtube.com/watch?v=JjliwSJGDiu> (last access Feb 6th 2013)
- Elena, Denise (2011): Dramapädagogik für Englisch in der Sekundarstufe. Buxtehude: AOL.
- Domkowsky, Romi; Walter, Maik (2012): Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. In: *Scenario* 1, 103-126
- Erk, Susanne; Kiefer, Markus; Spitzer, Manfred et al. (2003): Emotional context modulates subsequent memory effect. In: *Neuroimage* 18, 429-447
- Hille, Katrin; Sambanis, Michaela et al. (2010): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, 337-350.
- Hüther, Gerald (2012): *Die Freiheit ist ein Kind der Liebe*. Freiburg: Kreuz Verlag
- Kessler, Benedikt (2008): Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.: Lang
- Kiefer, Markus et al. (2007): Experience-dependant plasticity of conceptual representations in human sensory-motor areas. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 19 (3), 525-542

- Macedonia, Manuela et al. (2011). The Impact of Iconic Gesture on Foreign Language Word Learning and its Neural Substrates. In: *Human Brain Mapping* 32, 982-998
- Maley, Alan; Duff, Alan (2005): *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press
- Monyer, Yvonne (2010): *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht-Lernen durch Spielen*. Heidelberg.
http://www.theaterwerkstatttheidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/AA_Y_MonyerTP10-2.pdf (last access Feb 29th 2013)
- Pulvermüller, Friedemann (2005): Brain mechanisms linking language and action. In: *Nature* 6, 576-582
- Ronke, Astrid (2005): Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States. (Dissertation TU Berlin)
<http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2005/1042/>
- Sambanis, Michaela (2010): Neurowissenschaftliche Reflexionen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Altmayer, Melhorn et. al (eds.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Baltmannsweiler: Schneider, 15-27
- Sambanis, Michaela; Speck, Alexandra (2010): Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. In: *Französisch heute* 3, 111-115
- Sambanis, Michaela (2011): Weniger stillsitzen, mehr lernen? – Effekte bewegungsbasierter Wortschatzarbeit auf der Primar- und Sekundarstufe. In: Schäfer, Patrick; Schowalter, Christine (eds.): *In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen-Sprachvermittlung*. Landau: VEP, 365-376
- Sachser, Dietmar (2009): *Theaterspielflow. Über die Freude als Basis schöpferischen Theaterschaffens*. Berlin: Alexander Verlag.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- Spitzer, Manfred (2009): *Kindertheater. Kreativität, Vorstellungen und Gehirnforschung*. In: *Nervenheilkunde* 28, 97-102
- Spitzer, Manfred (2010): *Medizin für die Bildung - Ein Weg aus der Krise*. Heidelberg: Spektrum
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli
- Wright, Andrew; Betteridge, David; Buckby, Michael (1979): *Games for Language Learning* (3rd edition 2006). Cambridge: Cambridge University Press

Interview

SCENARIO-Gespräch mit dem Regisseur Antú Romero Nunes, der die Wasserfarben auch im Dunkeln sieht

Antu Romero Nunes; Maik Walter

Das Gespräch wurde am 11.4.2013 im Maxim-Gorki-Theater Berlin von Manfred Schewe und Maik Walter geführt und kann als mp3-Datei [hier](#) heruntergeladen werden; zur Vorbereitung auf das Gespräch empfiehlt sich die folgende Einleitung von Maik Walter:

Antú Romero Nunes hat schon vieles von dem erreicht, was bei Künstlern seiner Generation noch auf der To-Do-Liste steht, die in den meisten Fällen eine Wunschliste bleiben wird: Seine Vorstellungen im Berliner Maxim-Gorki-Theater sind fast immer ausverkauft und schon längst kein Geheimtipp mehr. Selbst das Feuilleton der ZEIT widmet dem "Schwäbischen Che", der in Jeans und offenem Hemd zu den Interviews erscheint, eine ganze wohlwollende Seite und Premieren seiner Inszenierungen sind Pflichttermine für die deutsche Theaterkritik.

Erst vor vier Jahren setzte er mit "Der Geisterseher eine frühe Erzählung von Friedrich Schiller auf die Studiobühne des kleinsten, aber auch lebendigsten Berliner Staatstheaters. Prosa als Textbasis einer Inszenierung zu verwenden, dieses Verfahren kommt am Gorki-Theater häufiger zum Einsatz. Selbst Günther Grass erlaubte - und zwar erstmals - den Theatermachern des Gorki, eine "Blechtrommel auf einer Theaterbühne zu inszenieren. Für Nunes war es die Diplominszenierung, der Abschluss seines Regiestudiums der Ernst-Busch-Schule. An der renommierten Ostberliner Schauspielschule lernt man, so der Regisseur im Interview, zunächst einmal eine Kulturtechnik, die auch Kritiker lernen und dann immer anwenden sollten: Das Beschreiben dessen, was wir im Spiel sehen. Diese Technik und seine Offenheit, neue Dinge auszuprobieren, belohnte Nunes, der erst in diesem Jahr 30 werden wird, mit diversen Theaterpreisen und Inszenierungen an den einschlägigen Häusern: Neben dem Berliner Gorki, an dem er auch seit 2010 Hausregisseur ist, zählen das Hamburger Thalia Theater, das Schauspiel Frankfurt, das Wiener Burgtheater und das Schauspielhaus Zürich zu seinen Wegmarken. Aber als ein Künstler sieht er sich trotz des Erfolgs immer noch nicht. Er geht immer wieder neue Wege, experimentiert mit den ästhetischen Mitteln und entsprechenden Wirkungen und versucht dabei, die spezifische Energie eines Stückes zu nutzen. Er selbst verwendet hierfür das Bild einer Batterie, die in seinen Augen jedes Stück habe.

Angefangen hat alles in Tübingen: Drei Sprachen werden daheim gesprochen und führen bei ihm heute im Verbund manchmal zu Kopfschmerzen. Die



Abbildung 1: Antú Romero Nunes; © Christian Doppelgatz

Mischung aus Sprachen und damit auch Kulturen bestimmt seine neueste Inszenierung "N Haufen Kohle". An der Stückentwicklung wirken Studierende der mexikanischen UNAM, die Schauspieler des Maxim-Gorki-Theaters Aenne Schwarz und Andreas Leupold, Leipziger Schauspielstudierende und die beiden Luchadores Tinieblas Jr. und Marabunta Jr. mit. Luchadores sind Kampfsportler, vergleichbar mit Wrestlern, auch wenn dieser Begriff gesetzlich geschützt ist und nicht für das wesentlich ältere inszenierte Kämpfen mit maskierten Kämpfern verwendet werden darf.

Am Anfang wird im Publikum Geld für die Prothese eines Mädchens, das Opfer des gewalttätigen Mexiko wurde, gesammelt. Es wird geraunt zu Johann Sebastian Bach und Michael Jackson im Hintergrund - es gibt keine Inszenierungen von Nunes ohne Musik. Sich lauthals profilierende Männer



Abbildung 2: 'N Haufen Kohle. Eine Stückentwicklung, Abschlusszene mit den Luchadores Tinieblas Jr. und Marabunta Jr. sowie Antú Romero Nunes; © Tomas Aurin

zeigen zunächst ihre Visakarten und geben dann am Ende gar nichts. Das Muster kommt einem bekannt vor und während man darüber nachdenkt, wird auf offener Bühne das frische Geld verbrannt, was im Zuschauerraum zu immensem Unmut führt, ein Kommentar zur gegenwärtigen Krise. Dann wird die Geschichte eines Banküberfalls erzählt. Immer wieder und wieder, um das Nichtverstehbare zu verstehen. Diesen Raub, bei dem es auch Tote gibt, führen die maskierten Luchadores als Gangster aus. Die Frage nach dem Warum, nach der Ursache von Gewalt und Habgier wird mitten auf die Bühne platziert, dort, wo ganz am Ende des Abends auch das Publikum stehen wird, am Ring, dem letzten Kampf ganz nahe. Verprügelt wird hier der Regisseur Nunes, dem sein schnelles Spiel aus der Hand gleitet, denn die Luchadores haben das Geld wirklich verbrannt. Und auch wenn er vorher beschwört, dass es nur Theater sei und nicht weh tue, so führt er zwar das Publikum in diesem Moment aus der Fiktion heraus, in die augenzwinkernde Distanz zum Gesehenen. Alles nur ein Spiel! Aber auch dies ist schon wieder Fiktion, denn in Wirklichkeit hört man deutlich das Knallen und seine Brust färbt sich rot, wenn die fast zwei Meter Muskelmasse auf den zierlichen Nunes einschlagen, der an diesem Abend auch als Schauspieler agiert. Im Interview merkt man ihm an, wie verwundert er über die Wirkung seiner Worte beim Aufbau eines fiktionalen Geschehens auf der Bühne ist. Realität und Fiktion, dieses Verhältnis kann als eines der wenigen Fixpunkte seiner Arbeiten ausgemacht werden.

Im April 2013 wird er wiederholt mit einem Theaterpreis geehrt, diesmal

für seine legendären Räuber", für die er den Friedrich-Luft-Preis erhält. Vor zwei Jahren war er bereits schon einmal für seine durch den Film von Luchino Visconti inspirierte Inszenierung *Rocco und seine Brüder*", hierfür nominiert. "Die Räuber" gelten bei vielen Regisseuren als kaum noch inszenierbar: Was kann man hier noch sagen, ohne nur noch auf die Kollegen anderer Theater zu reagieren? Nunes hat etwas zu sagen und dekonstruiert das Stück, und zwar scharf mit dem Messer. Streichen, das gehört für ihn zum Theaterhandwerk, denn Theater müsse unterhalten und da sind Streichungen die Regel und nicht die Ausnahme. Es bleiben im Kern drei Monologe für fast drei Stunden scheinbar zu einem Teil improvisiert, gemischt mit dem sprachlichen Sturm und Drang des jungen Schiller. Drei Stunden, in denen man nicht eine Minute auf die Uhr schaut und in denen auch noch die Pause geraubt wird. Man ist ja bei schließlich bei den Räubern. Schiller ist für Nunes auch der Autor, den er für Jugendliche empfiehlt, denn seine Sprache ist klar, kraftvoll und faszinierend. Die Konflikte stellen auch heute noch Reibflächen für das Erwachsenwerden dar. Neben Schiller erscheint als klassischer Autor nur Kleist doppelt auf der Liste der Inszenierungen. Der Regisseur sieht es als Prinzip, Neuland zu betreten und immer wieder andere Autoren, andere Stoffe auf die Bühne zu bringen. Gegenwartsautoren wie Fritz Kater, Wolfram Lotz oder Oliver Kluck gehören hierzu.



Abbildung 3: Die Räuber. Nach Friedrich von Schiller. Michael Klammer im Monolog des Karl Moor; © Bettina Stöß

Am Gorki entwirft er mit dem Prinzip Meese"von Oliver Kluck im Jahre

2010 ein von Kritik und Publikum gefeiertes Bild einer Generation. Menschen zwischen 20 und 30 denken nach: über sich, ihren Ort in der Gesellschaft. Ein Stück über die Individualisierung und den Wunsch nach Gemeinschaft. Im Wesentlichen werden mit Matten, Körpern und Sprache Szenen im leeren schwarzen Raum konstruiert.



Abbildung 4: Das Prinzip Meese. (Oliver Kluck). Michael Klammer und Anika Baumann; © Thomas Aurin

Die Intimität und Leichtigkeit des Spiels beruhen auf dieser Reduktion der Mittel und auch auf den scheinbaren Improvisationen der beiden Schauspieler Anika Baumann und Michael Klammer. Das Publikum wird in das Spiel einbezogen und berührt von den Ängsten und Freuden, die hier nicht im Klischee versanden. Man könnte diese Art, Theater zu machen, auch gute Unterhaltung nennen, wenn es nicht am deutschen Staatstheater immer noch verpönt wäre. Nunes tut es trotzdem und sieht in der Unterhaltung eine wesentliche Aufgabe des Theaters, die auch schon Shakespeare und Brecht durchaus Ernst genommen haben. Den zehn Monologversatzstücken des Prinzip MeeseSteinbruchs stellt der Autor Oliver Kluck folgende Erklärung voran:

Das Prinzip Meese basiert nicht auf einem Zitat von Wittgenstein, es ist nicht Nietzsche, nicht Kant und nicht Frankreich in den Sechzigern. Es ist das Lied das entsteht, wenn eine Bassgitarre singt, es ist das intensive Vögeln an einem Dienstagvormittag, es ist, wenn ein avant pop reader neben einer Kerze und einem Löffel liegt, es ist das Erwachen am Morgen danach, ohne zu wissen wo und neben wem. Das Prinzip Meese ist das Finden der eigenen Verwirrung. (Oliver Kluck (2009): Das Prinzip Meese, S.2)

Dieses Finden der eigenen Verwirrung richtet sich an alle - so der Titelzusatz - "die, die Wasserfarben auch im Dunkeln sehen. Antú Romero Nunes gehört ohne Zweifel dazu.

Literatur

- Meiborg, Mounia (2012): Scheitern ist die höchste Kunst. In: *Die ZEIT* 15/2013 vom 4.4.2013, S.50. online <http://www.zeit.de/2013/15/theater-regisseur-antu-romero-nunes>; 16.4.2013
- Triebold, Wilhelm (2010): Die rasante Theaterkarriere des Antú Romero Nunes. In: *Schwäbisches Tagblatt* vom 7.9.2010, online http://www.tagblatt.de/Home/nachrichten/kultur/regionale-kultur_artikel,-Die-rasante-Theaterkarriere-des-Antu-Romero-Nunes-_arid,111151.html; 16.4.2013
- Meiborg, Mounia (2012): Scheitern ist die höchste Kunst. In: *Die ZEIT* 15/2013 vom 4.4.2013, S.50. online <http://www.zeit.de/2013/15/theater-regisseur-antu-romero-nunes>; 16.4.2013
- Triebold, Wilhelm (2010): Die rasante Theaterkarriere des Antú Romero Nunes. In: *Schwäbisches Tagblatt* vom 7.9.2010, online http://www.tagblatt.de/Home/nachrichten/kultur/regionale-kultur_artikel,-Die-rasante-Theaterkarriere-des-Antu-Romero-Nunes-_arid,111151.html; 16.4.2013

Abbildungen

Die Abbildungen wurden mit freundlicher Genehmigung des Maxim-Gorki-Theaters abgedruckt. Die Bildrechte liegen bei den angeführten Fotografen.

Konferenzbericht

Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater - Literatur

Bericht zum DaF-Kongress vom 11. bis 13. März 2013 an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in Mexiko-Stadt

Nils Bernstein und Charlotte Lerchner mit Unterstützung von Julia Collazo, Paul Schneeberger und Jeruna Tiemann

Vom 11. bis zum 13. März 2013 fand der Kongress „Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur“ an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in Mexiko-Stadt statt. Organisiert wurde diese Veranstaltung in Zusammenarbeit mit dem Fremdsprachenzentrum (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras - CELE) der selbigen Universität, dem Goethe-Institut Mexiko, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), dem Österreichischen Austauschdienst (OeAD), dem Österreichischen Kulturforum Mexiko sowie dem mexikanischen Deutschlehrerverband (AMPAL).

Ziel des Kongresses war es, die verschiedenen Kunstformen unter Beachtung ihrer jeweils eigenen Ästhetik in den Mittelpunkt zu stellen. Zwei zentrale Fragestellungen leiteten dabei die Diskussion: Zum einen wurde die Rolle der Künste im heutigen DaF-Unterricht hinterfragt. Zum anderen wurde erörtert, wie man das ästhetische Lernen vor dem Hintergrund der zunehmenden Kompetenzorientierung stärken kann.

An dieser Stelle setzte der Eröffnungsvortrag zum Thema „Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen – ein unterschätzter Zugang in DaF“ von Prof. Dr. Carmen Schier (Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg) an. Sie verwies darauf, dass sowohl sinnliche Wahrnehmung als auch Emotionen in der heutigen Bildung kaum eine Rolle spielten, obwohl ästhetisches Lernen vielfältige Kompetenzen wie Kreativität, emotionale Intelligenz und flexibles Denken fördere und Nachhaltigkeit erzeugen könne. Am Beispiel des Lesens und anhand von Erhebungen zu Lese-Typen zeigte sie, wie das Lesen auf ein rein funktionales Verstehen reduziert wird, sodass seiner Bedeutung für Fremdverstehen und persönliche Entwicklung keine Beachtung geschenkt wird.

In der Sektion Literatur hielt Dr. Dietrich Rall (UNAM) einen Semiplenarvortrag zum Thema „Die Farbe Blau: Literatur und Kunst im DaF-Unterricht“. Hierbei bildete „Die Farbe Blau“ als ästhetisch, literaturhistorisch und komparatistisch bedeutendes Thema den Ausgangspunkt für eine interdisziplinär und

interkulturell angelegte Unterrichtseinheit, die sich vornehmlich an eine universitäre Zielgruppe richtete. Nach farbtheoretischen und farbpsychologischen Ausführungen veranschaulichte Rall, wie die Farbe Blau als Projektarbeit im DaF-Unterricht ästhetisches Lernen ermöglicht.

In seinem Vortrag „[U+02CE]o so viel vieh`. Lyrik im DaF-Unterricht - Instrumentalisierung vs. Spaß an der Freude“ ging Dr. Nils Bernstein (DAAD-Lektor an der UNAM) der Frage nach, inwieweit literarische Texte im Allgemeinen und Lyrik im Besonderen zur Vermittlung sprachlicher und landeskundlicher Inhalte verwendet werden können. Dabei erörterte er zunächst, aus welchem Grund Lyrik geschrieben und gelesen wird und stellte hierzu metalyrische Kommentare und literaturwissenschaftliche Kommentare gegenüber. Schließlich kam er zum Resümee, dass einerseits jede sprachliche Handlung im Fremdsprachenunterricht als Instrumentalisierung insinuiert werden könne. Andererseits würde bei der Behandlung von Gedichten – egal mit welchem Lernziel – die Literarizität der Texte nicht vergessen. Mit anderen Worten: Gedichte dürfen durchaus verwendet werden, um Phonetik, Wortschatz oder Landeskunde zu vermitteln.

Der ästhetischen Bildung mit Schwerpunkt auf dramapädagogischen Ansätzen verpflichtete sich Dr. Manfred Schewe (University College Cork, Irland) in seinem Semiplenarvortrag „Perspektiven einer neuen performativen Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht“. Er legte dar, dass „performative Fremdsprachenpraxis“ kulturgeschichtlich fest verankert sei. Eindringlich und anschaulich belegte er die Rolle der ästhetischen Bildung als Tradierung von Träumen und Hoffnungen sowie symbolisch vermittelter Welterkenntnis anhand einer Analyse der bekannten, 1967 von Leo Lionni veröffentlichten Bilderbuchgeschichte „Frederick“. Anschließend skizzierte Schewe die Forschungsgeschichte der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trotz der festen kulturgeschichtlichen Verankerung der Theaterkunst als Inspirationsquelle für Sprachlehrende, setzte diese erst in den 1990er Jahren an. Inzwischen aber seien dramapädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar, da man mit ihnen den Anforderungen lebenslangen Lernens gerecht werde und u.a. das Vorstellungsvermögen der Lernenden, das Denken in Bildern und szenischen Arrangements optimal anrege.¹

In beispielhafter Weise anwendbar waren die didaktisch versierten Vorschläge des Theaterworkshops der Wiener Improvisationstheatergruppe *artig*. Anne-Marie Kuhfuß und Lino Kleingarn zeigten in zwei parallelen Gruppen zahlreiche Übungen: von Kennenlernspielen und Auflockerungsübungen über Kurzszenen für Sprachanfängerinnen und –anfänger bis hin zu elaborierten Dialogszenen für höhere Sprachniveaus. Als theoretische Grundlage des Konzepts von *artig* dient das Improvisationstheater nach Keith Johnstone. Drei Regeln sind dabei Voraussetzung für die Umsetzung dieses Ansatzes im Fremdsprachenunterricht: Erstens, die erste Idee, die einem in den Kopf kommt, zählt. Zweitens, man muss affirmativ sein und einfach ja sagen, Fehler gibt es nicht. Und drittens,

¹ Vgl. in diesem Kontext auch den Artikel *Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to Performative Teaching and Learning* in dieser Ausgabe.

Scheitern sollte als Möglichkeit zum nochmaligen Versuch verstanden werden.

Auf eine wichtige Grundlage für die Sektion Musik ging Matthias Perner (Fachsprachenzentrum der Universität Hannover) bereits in seinem Semiplenarvortrag „Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik und zurück“ ein, indem er das notwendigerweise vorhandene, nicht aber allen geläufige Beziehungsgeflecht zwischen Sprache und Musik beleuchtete. Neben einem geschichtlichen Überblick über den Einsatz von Musik im Unterricht stellte er Funktionen von Musik im DaF-Unterricht dar und verwies hier besonders auf die Möglichkeit zur Vermittlung von Sprachrhythmus und Sprachmelodie. Dies veranschaulichte er durch verschiedene Lehr-Lernarrangements, in denen er selbst mit RaP gearbeitet hatte. Genauer ging er auf diese praktische Arbeit in seinem Workshop „DaF & RaP [U+02BB] War ich das? [U+02BC]“ ein.

Sowohl theoretisch fundiert als auch anwendungsbezogen war der Vortrag „Übersetzen von Liedern im DaF-Unterricht“ von Ulrike Pleß (DAAD-Lektorin an der Universidad de Guadalajara, Mexiko). Nach einer kritischen Einführung zur Relevanz des Übersetzens im DaF-Unterricht stellte sie Arbeiten von Studierenden vor, die Liedtexte selbstständig von der Zielsprache Deutsch in die Muttersprache Spanisch übersetzt hatten. Diese intensive Auseinandersetzung mit bekannten deutschen Liedtexten führte nicht nur dazu, dass sich die Studierenden mit landeskundlichen Hintergrundinformationen befassten, sondern erlaubte außerdem eine effektive Wortschatzarbeit.

In der Sektion Kunst konnten die Teilnehmenden im Workshop „Bilder tanzen im Kopf. Workshop zur kreativen Sprachproduktion anhand von Kunstwerken“ von Renate Köhl-Kuhn (Goethe-Institut München) die vielfältigen unterrichtlichen Einsatzmöglichkeiten von Kunst in ihren Ausdrucksformen Malerei, Plastik und Fotografie erleben. In einem Galeriespaziergang lernten die Teilnehmenden unterschiedliche Übungsformen kennen, in denen Kunstwerke als Sprechimpulse für die kreative Textproduktion dienen und Interaktion anregen. Deutlich wurde dabei das Potenzial dieser Methoden für die Schulung ästhetischer Kompetenzen im DaF-Unterricht. Des Weiteren wurde gezeigt, wie Bildende Kunst mit anderen Künsten wie Theater und Literatur verknüpft werden kann. Die gemeinsame Reflexion über die mit den Methoden verbundenen Lernziele, über mögliche Lernergruppen und angesprochene Kompetenzbereiche bereitete den Weg für die praktische Umsetzung im DaF-Unterricht.

Auf ähnliche Weise erschlossen sich die Teilnehmenden im Workshop „Österreich. Malerisch“ von Dr. Walter Thalhammer (Universität Wien) die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Malerei. Anhand von Selbstportraits, Landschafts- und Szenenbildern österreichischer Künstler wie Klimt, Schiele und Kokoschka wurden Übungen zum Training der Sprech-, Hör- und Schreibfertigkeit ausprobiert und reflektiert. Entsprechend des Anspruchs, ästhetische Kompetenzen zu schulen, spiegelte die Auswahl der Bilder ein breites Kunstverständnis wider, das abstrakte Bilder genauso einschloss wie die leichter zugänglichen, gegenständlichen Bilder.

Die Sektion Film wurde mit dem Semiplenarvortrag „Film und DaF-Unterricht“

von Dr. Tina Welke (Universität Wien) eingeleitet. Die Vortragende ging zunächst von Film als einer audio-visuellen Komposition aus, deren einzelne Elemente (im Wesentlichen Bild, Ton und Text) man im DaF-Unterricht nutzen und einsetzen kann. Gesteigert werden könne die Wirkung des Mediums zum einen durch die Vermittlung von Medienkompetenz und zum anderen durch einen methodischen Zugang, der die Arbeit mit dem Medium in VOR, WÄHREND und NACH dem Sehen gliedert. Außerdem führte sie das Hör-Seh-Verstehen als fünfte Fertigkeit ein und wies auf die Bedeutung des Mediums für die Landeskunde hin.

Verónica Cedeño Mora (Deutschlehrerin am Sprachenzentrum der UNAM) und Patricia Ángeles Delgado (Italienischlehrerin am Sprachenzentrum der UNAM) stellten in ihrem Vortrag „Interkulturalität durch Filme im Deutschunterricht“ ihre Ergebnisse aus dem umfangreichen Projekt „Partidos en 3: Un encuentro entre alemanes, italianos y ... mexicanos“ („Durch drei geteilt: Ein Treffen zwischen Deutschen, Italienern und ...Mexikanern“) vor. Ziel dieses Projektes war es, mit mexikanischen Deutsch- und Italienischlernenden Ursachen und Folgen von Stereotypisierung anhand von Filmbeispielen zu reflektieren. Durch die Diskussion über die Filme sowie die Erstellung einer Collage sollten Stereotypen, verstanden als Komplexitätsreduktionen, genauer differenziert werden.

Dass die Position der verschiedenen Künste im Fremdsprachenunterricht sehr unterschiedlich ist, zeigte sich bei der Diskussion im Abschlussplenum. Sowohl die theoretische Fundierung betreffend als auch in unterrichtspraktischer Hinsicht unterscheiden sie sich. Gemeinsam ist ihnen aber, dass sie ihren Einsatz im Unterricht rechtfertigen müssen. Der Kongress hat einen wichtigen Anstoß in diese Richtung gegeben. Dennoch ist noch viel notwendig, um die Stellung des ästhetischen Lernens zu verbessern. Nicht nur inhaltlich wurde der Kongress von vielen Seiten gelobt. Hervorgehoben wurde auch die Bedeutung der multilateralen Zusammenarbeit. Um Deutsch als Fremdsprache in Mexiko zu fördern, sind weitere Kooperationen dieser Art unbedingt wünschenswert.

Weitere Informationen zum Kongress finden Sie auf der Internetseite: <http://www.cele.unam.mx/dafkongress> (Stand: 20. April 2013).

Rezension

Jens-Ulrich Davids: Frankensteins Erben. Ein Theaterroman in fünf Akten.

Verlag Atelier im Bauernhaus, Fischerhude, 2012, 328 Seiten,
ISBN 978-3-88132-341-3

Stefanie Beckmann

Welche Funktion sollen Dichtung und Drama erfüllen? Sollen und wollen Dichter, wie Horaz in seiner „ars poetica“ sagt, entweder erfreuen oder nützen – *aut prodesse volunt aut delectare poetae*? Diese Fragen werden vom Protagonisten zu Beginn des Romans aufgeworfen. Romanheld Perikles Krause, kurz Peh genannt, und der Autor Jens-Ulrich Davids machen sich auf den Weg, sie in in 5 Akten und 24 Kapiteln zu beantworten.

Perikles Krause, 44, ein bisher unambitionierter, sich von Vertrag zu Vertrag hangelnder Germanistikdozent an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, erhält im Wintersemester 1999/2000 die Chance auf eine Juniorprofessur im neu aufzubauenden Lehrstuhl Darstellendes Spiel. Allerdings muss er „weitergehende Beweise künstlerischer Kompetenz“ (15) erbringen. Peh soll mit einer Gruppe Studenten ein Theaterstück inszenieren, das folgende Forderungen erfüllt:

Es sollte von einer Gruppe, von Ihrer Theatergruppe, gemeinsam verfasst werden. [...] Es sollte ein aktuelles Thema sein, eine zeitgenössische große Frage sollte hinter allem stehen. [...] Dramatisierung eines Romans, [...] Gattungsüberblendung, Grenzauflösung, semantische Kontinuität; Tiefe und Vielfalt, Tradition und Modernität, denken Sie an Sokrates, denken Sie an Sloterdijk; eine große Künstlerin im Mittelpunkt; englischer Realismus als Vorbild, [...] historische und designerisch aufregende Kostüme; aufbauend und vorwärtstreibend, Universitätsorchester berücksichtigen, [...] das Wort, das Wort, Weltwissen und religiöse Erfahrung; auf jeden Fall Aktualität und naturwissenschaftliche Präzision... (16).

Hiermit wird dem Regisseur Peh – und auch dem Leser – ein weites Feld eröffnet, in das Davids kenntnisreich im Verlaufe des Romans anregende Ausflüge in die Theatergeschichte und bildende Kunst sowie Diskussionen über Theatertheorien sät, die notwendig für das Verstehen der Charaktere und die Entwicklung des zentralen Konflikts sind. Davids Debüt ist in der Tat ein Theaterroman. Es lohnt sich durchaus, im Roman genannte Begriffe, Personen, Theater- und Filmproduktionen oder Kunstwerke an anderer Stelle nachzuschlagen, auch weil nötige oder ergänzende oder schlichtweg interessante Wissensbereiche

wie z.B. Artauds Theater der Grausamkeit nur verkürzt diskutiert oder Gemälde wie „An Experiment on a Bird in the Airpump“ nicht gezeigt werden (können).

Angeregt durch seinen Freund Ronald, Gymnasiallehrer und Dialektiker, Vieltrinker und Vielphilosophierer, beschließt Peh, Mary Shelleys Roman „Frankenstein oder der moderne Prometheus“ zu dramatisieren. Dieser wegweisende und vielfach inszenierte Stoff, in dem sich das Experiment gegen seinen Schöpfer wendet, scheint Peh eine spannende und lohnende Regieaufgabe zu sein, die ihn tatsächlich aber zunehmend überfordert – noch zwei Wochen vor der Premiere fehlen Bühnenbild und Schluss des Stückes – und deren Ergebnis er trotz Warnungen und Vorahnungen nicht absehen kann. Deutlich ist die Analogie zwischen dem Roman und dem Roman im Roman, aber auch Anlehnungen an Fellinis $8\frac{1}{2}$ können hier in Inhalt und Form entdeckt werden.

Antiheld Peh, grüblerisch, zweiflerisch, selbstmitleidig, im Führungsstil antiautoritär und in seiner Rolle als Theaterleiter schwach, trifft auf eine Gruppe Studenten, die unterschiedlicher kaum sein kann und in der Realität – zum Glück – wohl so auch nicht zu finden ist. Vor allem sind Folgende zu nennen: Tamar, in die sich Peh verliebt, sägt mit ihrem „Lebenstheater“ (294) an seinen und an des Lesers Nerven, Landpomeranze Anna erklärt den Naturbegriff, in dem sie Ziegen vom elterlichen Hof in die Aula treibt, und da ist Dauerstudent und Tamars Freund Anton, der selbst Tischfußball in Nietzescher Manier spielt und sich als apokalyptischer Rebell gefällt. Zunächst als verzogenes Blag daherkommend, wird er ein ernstzunehmender Gegenspieler Pehs, der ihn beharrlich fordert und in Frage stellt:

Die Kunst muss ins Leben, das Theater muss runter von der Bühne [...].“
(126). – „[Das Theater] kann weder belehren noch aufklären. [...] Dein ganzes Konzept ist falsch. (180).

Zu den sympathischeren Figuren gehören die besonnene, wenn auch lehrmeisterhafte Maja mit ihrem *Arüflüw*, dem Archiv für überflüssiges Wissen (noch in Papierform, nicht als Webseite), in dem sie gar nicht nur Unwissenswertes sammelt, und Lönsi, der Peh den Kopf zurecht rückt:

Und was hast du gemacht? Wie hast du sie unterstützt, angeleitet, inspiriert? Gar nicht. Du hast freundlich nachgefragt, du hast mal darauf verwiesen, dass da vieles zu sagen wäre, aber du hast nicht gesagt, was. Weißt du es nicht? Dann wehe uns. Oder hast du diese bekloppte pädagogische Idee, dass alles von den Studis erarbeitet werden müsste, von uns den Schauspielern?“ (195).

Amüsant und anrührend lesen sich die telefonischen Scharmützel zwischen Peh und seinem Vater, der Gedichte schreibt und anlässlich seiner achtzigsten Geburtstagsfeier einen Menüentwurf zu Papier bringt, in der die Speisenfolge seine politische Entwicklung nachzeichnen soll.

Trotz Sabotage des Projekts von unterschiedlichen Seiten und Pehs Ringen um Orientierung, kommt die Adaption von Frankenstein tatsächlich zur Aufführung. Hier entwirft Davids, von der Muse arg geküsst, ein fantastisches, grün-goldenes Schlusspektakel, in welchem sich Frankensteins Erben offenbaren.

Jens-Ulrich Davids, selbst Dozent an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg im Fach Anglistik (British Studies) von 1974 bis 2005, nutzt autobiografisches Wissen über inneruniversitäre Querelen sowie seine langjährige Erfahrung als Begründer und Leiter der englischsprachigen, studentischen Sideway Theatre Company, mit der er rund ein Dutzend meist neuerer britischer und US-amerikanischer Stücke aufführte. Zusammen mit dieser Gruppe erarbeitete er eine Bühnenfassung von Shelleys Frankenstein, und in diesem Prozess entwickelten sich seine Ideen zum vorliegenden Roman. So gewinnt der Leser einen amüsanten Einblick in die Freuden und Mühen eines Theaterschaffenden – von obligatorischen Aufwärmübungen bis hin zur Finanzierung einer Produktion. Wer den Theaterleiter Davids kennt, wird ihn im Roman wiederfinden, z.B. als Passant in blauer Strickmütze oder in der Anleitung zur Übung *Little Monsters*. Und natürlich erheitert es ungemein, wenn die Gruppe nach der Probe in die Kneipe Tarock einfällt, wie die echten Studentengenerationen vor und nach ihnen. Davids beschreibt detailreich das Lokalkolorit zwischen Bremen und Dangast, so dass auch Leser, die die Region nicht kennen, eine Vorstellung universitären Lebens in und um Oldenburg erhalten. Der Roman ist nicht als Abrechnung eines ehemaligen Hochschullehrers, sondern eher als eine Hommage zu verstehen.

Neben dem Probenprozess zu Frankenstein und den unterhaltsam-scheußlichen, von Peh schriftlich festgehaltenen Ergebnissen szenischer Improvisationen der Gruppe, nimmt Davids ebenfalls das aktuelle Geschehen der Jahre 1999 und 2000 in den Blick. Das Millennium und die damals einhergehende Beschwörung der Apokalypse, die Anfänge von Attac sowie Seitenhiebe auf den damaligen amerikanischen Präsidenten beleuchten den Zeitgeist und die Motivation der Charaktere. Inhaltlich hat der Roman also viel zu bieten, manchmal allerdings scheint er mit Nebenschauplätzen etwas überladen. Auch die Wechsel zwischen Pehs realem und surrealem Erleben erschließen sich nicht immer.

Leider sind (dem Lektor) einige formale Zinken unterlaufen, zu Beginn des dritten Akts fehlt der Titel des ersten Kapitels, nicht alle Seitenzahlen sind vorhanden, manchmal gibt es Rückfälle in die alte Rechtschreibung.

Davids schafft es in seinem Roman, auf unterhaltsame Weise zur Sprache zu bringen, was für das Leben zugleich angenehm und nützlich ist – entsprechend Horaz' dritter Intention: *aut simuli et lucunda et idonea dicere vitae*.¹

¹ Quintus Horatius Flaccus: *Ars Poetica*. Die Dichtkunst, Lateinisch/Deutsch, übers. u. mit einem Nachwort versehen von Eckart Schäfer, 2. Aufl., Stuttgart 1984, S. 25.

Rezeption

Stöver-Blahak, Anke: Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten.

Internationaler Verlag der Wissenschaften Peter Lang,
Frankfurt/Main, 2012, 328 Seiten, ISBN

print: 978-3-631-62518-7, ISBN eBook: 978-3-653-02419-7

Gerlinde Kempendorff-Hoene

Ausgerechnet Gedichte – literarische Hochsprache – im Fremdsprachenunterricht; ist das nicht zuviel Information für Fremdsprachler auf einmal? Lenkt es nicht vom eigentlichen Spracherwerb ab, auch noch auf die Interpretation von Gedichten (Rilke, Fried, Hesse...) zu achten und sich über die Bedeutung von Metaphern in einer fremden Sprache Gedanken machen zu müssen? Sich über Versmaß zu informieren und seine eigenen Gefühle in einer Fremdsprache zu artikulieren?

Die Arbeit von Anke Stöver-Blank beweist empirisch mit einer Vielzahl praktischer Belege anhand von Versuchsreihen mit Studierenden in verschiedenen Stufen der Gedichtarbeit (auch als DVD akribisch aufgearbeitet und dem Buch beigelegt) und mit wissenschaftlicher Penibilität, dass dies ein Gewinn in vielerlei Hinsicht ist.

Nach neuesten Erkenntnissen der Gehirnforschung ist es sogar einem „alten Mann von 80 Jahren möglich, Chinesisch zu lernen, wenn er sich in eine Chinesin verliebt hat“ (frei zitiert nach Gerald Hüther). Das heißt, der emotionale Faktor bei Lernprozessen hat bisher zuwenig offizielle Beachtung gefunden. Anke Stöver-Blahak ist es gelungen dies wissenschaftlich nachzuweisen. Die Säule der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung - „Ästhetische Kommunikation“ - wird durch das Arbeitsmaterial Gedichte in den Vordergrund gerückt. Die Autorin macht in ihrer Arbeit klar, dass dem bislang zuwenig Aufmerksamkeit gewidmet wird: Sie plädiert für den Ausbau bzw. die Förderung und Intensivierung dieser Fächer an den Hochschulen (dem kann sich die Verfasserin nur anschließen) und zitiert Roland Forster:

Wer über Sprechwissenschaft/Sprecherziehung redet oder publiziert, stößt häufig auf fehlendes Wissen über dieses Fach und seine Gegenstände, erweckt mit seinen Ausführungen immer aber Neugier und Interesse. Dies gilt auch für den Bereich des modernen Fremdsprachenlernens. (5)

In der Arbeit wird zu Recht für die Mehrschichtigkeit des ästhetischen Lernens in der Fremdsprachendidaktik plädiert, greift doch der Studierende laut Stöver-Blahak

... auf mindestens drei Wissensquellen zurück: Auf seine Heimat- oder Herkunftskultur, Weltwissen und auf das, was er (der Sprecher, d.V.) von der Zielkultur schon weiß. (40)

Und:

Die Beziehung zwischen dem Sprecher und dem Gedicht ist eine ganzheitliche, Elemente von Fremdheit – etwa das Nichtverstehen von Wörtern, das Nichtsprechenkönnen einzelner Lautphänomene aber auch das Wahrnehmen oder gar Nichtverstehen des kulturell Anderen – treten als Hindernisse im Erarbeiten der Sprechfassung auf und werden in diesem Kontext bearbeitet und bestenfalls gelöst. (ibid)

Natürlich könnte man jetzt behaupten, die LernerInnen könnten das an jedem Prosatext auch tun. Was zu beweisen wäre. Aber der verdichtete Text eines Gedichtes in der Hochform der zu lernenden Fremdsprache fördert die hier so bewiesenen Aspekte des Fremdspracherwerbs besonders gut.

Das Argument von Anke Stöver-Blahak, dass es „inhaltsloses Sprechen und emotionsloses Sprechen nicht gibt“ (126), erklärt, warum sie Gedichten als Übungstext den Vorzug gibt. Wenn, wie anfänglich nach Gerald Hüther zitiert, der emotionale Aspekt beim Fremdspracherwerb ein viel höherer ist als bisher berücksichtigt wurde, sind Gedichte in ihrer emotionalen Sprachverdichtung dadurch ein ideales Arbeitsmaterial. Das wird auch in den ausführlichen LernerInnenprofilen (233ff) noch einmal deutlich, wenn die Studentin Justyna aussagt, dass sie „dieses mit dem stärksten Verständnis lesen konnte“ und sie „das tiefe Sehnsuchtsgefühl sofort erkannt habe“. Weiter wird ausgeführt:

Den Ausgangspunkt bildet also ein deutlich autobiographischer emotionaler Bezug, ein Inhalt, der aber schon im Auswahlverfahren mit der Umsetzung in Sprechen/Vortragen verbunden wird. (285)

Die Ergebnisse der Studie werden schriftlich und medial ausgewertet. Sie sind nach LernerInnen geordnet, auch in einzelnen Filmsequenzen zu beobachten und in Tabellen und Grafiken gut nachvollziehbar. Die Gliederung in sieben Kapitel ist in ihrer Struktur voll ausgereizt, ein ausführliches Literaturverzeichnis und die DVD im Anhang runden die Arbeit als eine praktische Hilfe für Lehrende im Fremdspracherwerb ab. Und dem Fazit von Anke Stöver-Blahak ist nichts hinzuzusetzen:

Geforscht wird aus der Praxis für die Praxis. (311)

Das zentrale Forschungsergebnis dieser Studie ist, dass Methoden der Ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Deutsch) in studienbegleitenden heterogenen Gruppen an Universitäten sinnvoll eingesetzt werden können. Durch sie kann die festgestellte Lücke zwischen Phonetikunterricht und Präsentationstraining geschlossen werden. (312)

P.S.: Außer: Dass das möglich ist, setzt die Finanzierung von Schlüsselkompetenzen an den Universitäten voraus. An der Universität Potsdam werden gerade zum kommenden Sommersemester die Mittel für das Schlüsselkompetenzzentrum *Studiumplus* wieder mal gekürzt, obwohl hohe Anmeldungszahlen von Studierenden und sehr gute Evaluierungen der letzten Jahre die Nachfrage belegen.

P.P.S.: Zum Layout des Buches sei angemerkt, dass es nicht besonders leserfreundlich ist. Die Schriftgröße ist in der angebotenen Textdichte klein, es gibt wenige Absätze, und das Format des Buches erschwert bei einer Seitenzahl von 340 ein Offenliegen an einer bestimmten Seite, auf der man arbeiten möchte.

Rezension

Der grammatische Background der Dramagrammatik

Rezension von Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.

Maik Walter

1 Deutsche Grammatik(en)

Was haben die folgenden Männer gemeinsam? Jacob Grimm, Wilhelm Wilmanns, Hermann Paul, Friedrich Kaufmann, Wilhelm K. Jude, Johannes Erben, Wolfgang Eichler & Karl-Dieter Bünting, Gerhard Helbig & Joachim Buscha, Peter Gallmann & Horst Sitta, Ulrich Engel, Rudolf Hoberg, und zuletzt Hans Wellmann? Sie alle schrieben eine „Deutsche Grammatik“, eine mehr oder weniger umfangreiche Überblicksdarstellung mit identischem Titel, die wohl in der einen oder anderen Form im Buchregal eines jeden Germanisten, Deutschlehrers oder Lehramtsstudenten seinen Platz haben wird.

Nun liegt eine weitere „Deutsche Grammatik“ mit fast 600 Seiten vor, randvoll mit Beispielen aus der geschriebenen und auch aus der gesprochenen Sprache. Der Untertitel unterscheidet es von seinen Vorgängern und führt gleich vier Adressatenkreise an: Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. LeserInnen von Scenario wären demnach die perfekte Leserschaft. Anders als die gleich lautenden Grammatiken von Helbig/Buscha (2001) oder Engel (1991) ist diese Grammatik primär funktional ausgerichtet, und zwar im Kontext der Sprachvermittlung. Gerade dies sollte die Grammatik zu einem idealen Hilfsmittel für dramagrammatische Projekte (vgl. Even 2001) machen und genau diese Annahme soll im Folgenden geprüft werden.

2 Funktionale Grammatik

Aber was heißt eigentlich funktional im Bereich der Grammatik? Geht es nicht immer um das Zusammenspiel von Funktionen und Formen? Beginnen wir deshalb mit dem Funktionalitätsbegriff, einem durchaus schillernden Begriff mit vielen Facetten: Die funktionale Grammatik wird in der Linguistik entweder mit einer kognitiven oder kommunikativen Ausrichtung verbunden (vgl. Welke

2002, Smirnova & Mortelmans 2010). Eine grammatische Gesamtdarstellung des Deutschen auf kognitiver Basis existiert bislang nicht, anders sieht es bei den kommunikativ ausgerichteten Grammatiken aus. Für das Deutsche wäre die am Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim (und ebenfalls von Ludger Hoffmann mitherausgegebene) dreibändige Grammatik der deutschen Sprache das derzeitige Standardwerk im Bereich der funktional orientierten Referenzgrammatiken (Zifonun et al. 1997). Jedoch: Wissenschaftliche Grammatiken haben ihre Tücken, denn meist benötigt man ein abgeschlossenes Linguistikstudium, um sie annähernd zu verstehen. Aus der Grammatikbenutzungsforschung weiß man, dass FremdsprachenlehrerInnen nur selten wissenschaftliche Grammatiken zu Rate ziehen (vgl. Walter 2004). Wesentlich seltener, als die Grammatiker es sich gern wünschen. DramapädagogInnen und DeutschlehrerInnen, die bereits einen Blick in die IDS-Grammatik geworfen haben, werden bestätigen, dass sich diese nur bedingt für den Bereich der Fremdsprachvermittlung und insbesondere der Dramagrammatik eignet. Im Alltag greift man als Lehrperson in der Regel zum Lehrwerk und im besten Fall zu bereits für den Unterricht adaptierten Materialien wie den Lernergrammatiken. Ausgesprochen nützlich sind die zum Teil qualitativ hochwertigen frei verfügbaren Ressourcen im Internet wie das ebenfalls am Institut für Deutsche Sprache angesiedelte grammatische Informationssystem *grammis* (<http://hypermedia.ids-mannheim.de>), das grammatische Fragen prägnant und verständlich aufbereitet.

Kehren wir zurück zur funktionalen Grammatik. Im Rahmen des kommunikativen Zweigs des Funktionalismus ist in Deutschland die so genannte funktionale Pragmatik ein wichtiger Orientierungspunkt. Darunter versteht man eine linguistische Schule, die auf einem nach dem Bühlerschen Kommunikationsmodell entwickelten gebrauchorientierten Modell der Sprache basiert und vor allem mit den Linguisten Konrad Ehlich und Jochen Rehbein verbunden ist. Die funktionale Pragmatik mit ihrem Begriffsinventar bildet auch die theoretische Basis der vorliegenden Grammatik. Von der Lektüre profitieren werden deshalb vor allem Lehramtsstudierende, deren linguistische Ausbildung in einem funktionalpragmatischen Hochschulcurriculum verortet ist. Andere Studierende werden viel Zeit investieren müssen, um die Begriffe wie beispielsweise die so genannten „Prozedurenßu verstehen und auf die entsprechende Begrifflichkeit (ob nun der traditionellen Schulgrammatik oder aber moderner Modelle wie die des generativen Frameworks) zu transferieren. SprachlehrerInnen werden wohl kaum die Zeit aufwenden, sich in das Modell einzuarbeiten, um gezielt Antworten auf Fragen zu finden. Mit bereits etablierten Angeboten wie dem oben bereits genannten grammatischen Informationssystem *grammis* wird man hier besser bedient.

3 Die Hoffmannsche Grammatik im Überblick

Die „Deutsche Grammatik“ besteht aus 8 Kapiteln und einem Serviceteil. Die Länge der einzelnen Kapitel schwankt zwischen 11 und 152 Seiten. Zum

Anfang der 8 Kapitel gibt es jeweils einen „didaktischen Kommentar“, der den Inhalt des Kapitels in wenigen Worten zusammenfasst, sowie weiterführende Literaturhinweise. In 6 Kapiteln werden darüberhinaus zu Beginn die zentralen „Kategorien“ in drei Kapiteln die „Prozeduren“ angeführt. Für das Kapitel F „Gedanken verknüpfen und erweitern“ sind dies „Konnektivpartikel und Konjunktoren“ sowie die „operative und symbolische Prozedur“ (S. 419). In den entsprechenden Unterkapiteln werden ebenfalls zum Teil „didaktische Kommentare“, „Prozeduren“ und „Kategorien“ angeführt und etwas verwirrend auch die „Wortarten“, die in anderen Fällen als „Kategorie“ erfasst wurden. Aufgaben und Projektideen für die Schule runden die Kapitel ab.

Im ersten Kapitel wird die begriffliche Basis, und das meint im Wesentlichen das Modell der funktionalen Pragmatik, auch mit den entsprechenden Literaturhinweisen vorgestellt. Wichtig ist hier vor allem der Begriff der sprachlichen Prozedur, der kleinsten funktionalen Einheit. Das zweite Kapitel thematisiert die Zuordnung von Formen und Funktionen, bevor dann in den folgenden acht Kapiteln der Kernbereich der deutschen Grammatik dargestellt wird. Der Formulierung von Redegegenständen (C) und der Gedanken (D), folgen deren Ausbau (E) und deren Verknüpfung und Erweiterung (F). In den letzten beiden Kapiteln wird die Abfolge und kommunikative Gewichtung (G) sowie die Zweckbereiche des Handelns und Äußerungsmodi (H) dargestellt. Ein Service-Kapitel, in dem neben sprachlichen Testverfahren unter anderem auch ein Portrait des für die Kontrastierung an einigen Stellen herangezogenen Türkisch enthalten ist, schließt das Buch ab. Für den Fremdsprachenkontext ist der Bezug zu anderen Sprachen durchaus mit Gewinn zu lesen. Beispielsweise wenn die Raumrelationen im Türkischen und mögliche Konsequenzen für Lerner des Deutschen mit der L1 Türkisch vorgeführt werden (S. 381-384). In vielen Fällen kann der kontrastive Zugang als Anregung dienen, eigene Recherchen mit der entsprechenden L1 durchzuführen. Für sprachlich heterogene Lernergruppen hingegen wäre darüber nachzudenken, ob ein stärker typologischer Zuschnitt nicht angemessener wäre.

Im Kapitel zur „Formulierung der Gedanken“ (S. 227-324) geht es um den Dreh- und Angelpunkt einer jeden Grammatik, um die Behandlung der Verben und der entsprechenden Mitspieler. Nachdem der Formenreichtum des Verbalparadigmas dargestellt wurde, greift Ludger Hoffmann auf die Theatermetapher der Szene zurück (S. 309), die vor allem durch die Valenztheorie populär wurde und die Klaus Welke sehr treffend auch als eine der beiden Gründungsmetaphern der Valenztheorie bezeichnet (vgl. Welke 2011: 44). Der Aufbau des Satzes wurde hierbei als eine Szene im Theater betrachtet, bei der es Handelnde (*Aktanten*) und Requisiten (*Circumstanten*) gibt, die gemeinsam das Geschehen strukturieren. Stark vereinfacht ausgedrückt, eröffnet das Verb den Rahmen, in dem Subjekt und Objekte, umgeben von den Adverbialbestimmungen, auftreten. Linguisten, Sprachlehrer und DaF-Studierende wissen um die Schwierigkeiten einer geglückten Aufführung eines Satzes, zumal wenn sie auch noch zusätzlich in einer fremden Sprache vollzogen wird. Solche Metaphern könnten auch für

eine Umsetzung in der Dramagrammatik ein gute Inspiration sein.

Wichtiger als die Metaphorik ist für den Dramagrammatiker jedoch die Aufbereitung der Hintergrundinformationen, die für eine entsprechende dramagrammatische Einheit benötigt wird. Von weitaus größerem Interesse dürften Fragen nach dem sprachlichen Inventar zum Ausdruck bestimmter Funktionen und deren Systematik sein wie beispielsweise nach dem Ausdruck der Ungewissheit im Deutschen. Oder aber nach Gebrauchsdifferenzen zwischen sprachlichen Mitteln wie etwa die Unterschiede zwischen Konjunktiv I und II und nach dem Zusammenhang mit den interagierenden, bzw. konkurrierenden Modalausdrücken wie *vermutlich* oder *möglicherweise*. Während man beim Konjunktiv in der Grammatik schnell ans Ziel gelangt und sich dann durch die verschiedenen Belege arbeiten kann, ist dies bei den Modalwörtern (*vermutlich, möglicherweise,...*) kein leichtes Unterfangen: Weder im Wortregister noch im Inhaltsverzeichnis sind sie zu finden. Behandelt werden sie im Abschnitt „Modalisieren“, in dem sie als Modalpartikeln auftauchen (S. 400). Diese Kategorisierung ist linguistisch nicht unumstritten, soll aber hier nicht weiter verfolgt werden. Ist man beim gesuchten Ausdruck angelangt, findet man reichhaltiges Material.

Die Grammatik kann dennoch als Nachschlagewerk für dramagrammatisches Arbeiten nicht empfohlen werden, vielmehr ist sie eine Lesegrammatik, die sehr viel Zeit erfordert. Begibt man sich mit Ludger Hoffmann, dem passionierten Grammatiker, auf diese Reise, wird man staunen über mögliche Finessen in der Sprache und kann sich von seinen Fundstücken und Beschreibungen inspirieren lassen. Nicht nur die typischen Vertreter, sondern auch die Randbereiche der Sprache werden hier diskutiert und an vielen Stellen mit einer Analyse von Lernertexten versehen. Diesen Zusammenstellungen und Analysen zu folgen, macht Spaß und einige Entdeckungen warten hier auf die LeserInnen.

4 Eine „Deutsche Grammatik für die Dramagrammatik“?

Ist diese Grammatik nun für die Dramagrammatik geeignet? Wer gezielt Antworten auf grammatische Fragen sucht, wird mit diesem Buch nicht zufrieden sein. Für Fragen zum formalen Inventar und der Systematik sprachlicher Strukturen wird man weiterhin auf die mit Vollständigkeitsanspruch angetretene Grammatik von Helbig/Buscha angewiesen sein. Die Warnung des Verfassers im Vorwort „Die Grammatik bedarf zusammenhängender Lektüre, damit ein Bild des Deutschen entstehen kann“ (S. 5) sollte durchaus ernst genommen werden. Wer jedoch ein breites, funktional pragmatisch gezeichnetes Panorama der deutschen Sprache vorgeführt bekommen will, wird derzeit kein besseres Buch zum Deutschen finden.

Bibliografie:

Engel, Ulrich (1991): *Deutsche Grammatik*. 2. Aufl. Heidelberg: Groos

- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iucidium
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt
- Smirnova, Elena; Mortelmans, Tanja (2010): *Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien*. Berlin; New York: de Gruyter (De Gruyter Studium)
- Welke, Klaus (2002): *Deutsche Syntax funktional. Perspektiviertheit syntaktischer Strukturen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag (Stauffenburg Linguistik, 22)
- Welke, Klaus (2011): *Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung*. Berlin; New York: de Gruyter (De Gruyter Studium)
- Walter, Maik (2004): Grammatisches Hintergrundwissen für DaF. Oder warum Philosophen nicht die besseren Mediziner sind. In: Lüger, Heinz-Helmut; Rothenhäusler, Rainer (Hg.): *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Sonderheft 7), 53–84
- Zifonun Gisela; Hoffman, Ludger; Strecker, Bruno (Hg.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin; New York: Walter de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7)

Rezension

Jessica Nowoczien (2012): Drama in the Classroom.

Dramenarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe I im Hinblick auf Gendersensibilisierung und interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a. M.: Peter Lang. ISBN: 978-3-631-62069-4.

Stefanie John

Lassen sich klassische Dramentexte mit der Lebenswelt von Jugendlichen im 21. Jahrhundert verknüpfen? Welche Rolle kann das Medium Theater im Englischunterricht der Sekundarstufe I einnehmen? Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt für das Dissertationswerk Jessica Nowocziens, das sich eine praxisbezogene Verknüpfung der Kategorien Gender und Interkulturalität anhand von Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht zum Ziel setzt. Herzstück der Arbeit ist ein komplexer Unterrichtsentwurf zu ausgewählten Dramen William Shakespeares. Weit über eine reine inhaltliche und formale Textanalyse hinausgehend soll hier die theaterpraktische Methodik Schüler und Schülerinnen für eine Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und kulturellen Identitäten sensibilisieren. Ein ambitioniertes Projekt, das die vorliegende über 300 Seiten lange Monografie zunächst ausführlich theoretisch kontextualisiert und dann in seinem praktischen Verlauf beschreibt und bewertet. Dabei überzeugt der Praxisteil insgesamt mehr als die etwas oberflächlich gestaltete theoretische Verankerung in Theorien der Geschlechterforschung.

Zu Recht wirft die Autorin einleitend die Frage auf, wie die Institution Schule auf die Pluralität kultureller Lebensformen und die rasanten Wandlungsprozesse westlicher Gesellschaften im 21. Jahrhundert angemessen reagieren kann und soll. Ihr Forschungsprojekt sieht die Antwort in der Zusammenführung von Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht. Die Forschungsübersicht der Arbeit veranschaulicht zunächst die zunehmende Relevanz, die im deutschsprachigen Raum dem darstellenden Spiel als Medium der Förderung kommunikativer Kompetenzen zumindest in der Theorie beigemessen wird. Jedoch beziehen sich solche Studien meist auf den schulischen Sekundarbereich II. Eine Prüfung der Effektivität dramenpädagogischer Konzepte im Rahmen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I bleibt laut der Autorin bisher aus. Auch seien interdisziplinäre Ansätze, die gezielt Grenzen zwischen Sprachunterricht und darstellerischen Methoden verwischen, in den bestehenden schulischen Strukturen in Deutschland längst nicht ausreichend etabliert.

Die Vorteile dieser Methodik liegen jedoch auf der Hand, argumentiert Nowoczien. So fördere das Medium Theater durch „seine Aufforderungen zum Spiel“, „seinen Dialogcharakter“ (83) und seine Unmittelbarkeit nicht nur den authentischen Sprachgebrauch und interkulturelle Kompetenz, sondern lässt darüber hinaus einen individuellen, auf persönlichen Erfahrungen beruhenden Zugang zu komplexen Texten und Themen zu. Am Beispiel Shakespeare will die Autorin dies demonstrieren. Im Laufe eines mehrwöchigen Unterrichtsexperiments, das Nowoczien selbst durchführte, sollte ein Englischkurs des neunten Jahrgangs einer Gesamtschule eigenständig ein Shakespeare-Drama inszenieren. Dabei galt es, den Lernenden anhand von kreativen darstellerischen Übungen einen individuellen Zugang zum Text zu verschaffen.

Der Innovationsgehalt des vorgestellten Unterrichtsmodells liegt allerdings in der abstrakten Funktion, die die Theaterpraxis erfüllen soll, nämlich Jugendliche zum reflektierten Umgang mit geschlechterbasierten und kulturellen Rollenmustern zu bewegen. In der theoretischen Einführung erläutert die Autorin zunächst die Bedeutung der Aspekte Gender und Interkulturalität für den Fremdsprachenunterricht. Basierend auf etablierten Theoriemodellen von u.a. Michael Byram wird betont, dass Sprachenlernen über die Imitation des Muttersprachlers hinaus gehen und einen erfolgreichen Kommunikationsfluss, ungeachtet sprachlicher Feinheiten, fördern sollte. Gender und Interkulturalität betrachtet die Autorin als geeigneten Anhaltspunkt für dieses Vorgehen,

sind dies doch zwei wesentliche Persönlichkeitsmerkmale, über die sich ein Sprecher bzw. eine Sprecherin in der fremdsprachlichen Kommunikation vordergründig auch definieren wird(5).

Neben neueren Ansätzen der Fremdsprachendidaktik beruft sich die Arbeit stark auf aktuelle Trends in der Kultur- und Literaturtheorie. So werden im Zuge des *cultural turn* und der poststrukturalistischen Theoriebildung Kategorien wie Gender und Kultur bzw. Identität als flexible Konstruktionen gelesen, die in den pluralistischen Gesellschaftsformen unserer Zeit in einem dynamischen Verhältnis zueinander stehen:

Gender und Kultur [...] bedingen und beeinflussen einander fortlaufend, sodass es weder Universalität noch Eindeutigkeit oder Kontinuität einer bestehenden Identität geben kann(37).

Nowocziens didaktische Verknüpfung dieser Kategorien strebt an, gerade junge Lernende, die sich im Zuge des Fremdsprachenunterrichts bereits ganz automatisch mit Selbst- und Fremdwahrnehmungen auseinandersetzen, für diese Vielfalt und den performativen Charakter von Identitäten zu sensibilisieren. Dabei sollen Shakespeare und Theorien der Geschlechterforschung helfen.

Zu diesem Zweck definiert Nowoczien ‚Gender‘ – in der Tradition der modernen *Gender Studies* und *Queer Theory* – nach Judith Butlers Konzept der Performativität. Es wird prägnant erläutert, wie sich Gender als eine performativ im gesellschaftlichen ‚Rollenspiel‘ erzeugte, fiktive Kategorie

verstehen lässt, die körperliche Eigenschaften nicht mehr als Ausgangspunkt für Geschlechtsidentität und Begehrensstrukturen annimmt.

Hier möchte Nowoczien eine Brücke von der Theorie zur Unterrichtspraxis schlagen. Anhand der Theatermethodik versucht sich die Arbeit an einer praktischen, in der Tat ‚performativen‘ Umsetzung theoretischer Konzepte, die Butler und ihre KollegInnen kaum zu leisten vermögen. Leider bleibt der angekündigte Rückgriff auf die *Gender Studies* und *Queer Theory* jedoch recht oberflächlich, da sich insbesondere der überblicksartige Abschnitt zur Relevanz der *Queer Theory* fast ausschließlich auf Sekundärliteratur und Einführungswerke beruft. Außer Butler werden überhaupt keine weiteren richtungweisenden AutorInnen dieser Theorieschule (z.B. Sedgwick, Sinfield) einbezogen – obwohl gerade Shakespeares Dramen längst etablierter Bezugspunkt für die *Queer Theory* sind.

Die Besonderheit der Arbeit macht jedoch weniger die theoretische Kontextualisierung, sondern vielmehr der zweite, praxisbezogene Teil aus. Die Verlaufsbeschreibung und kritische Reflexion des Unterrichtsprojekts – ausgewertet anhand der Methode der teilnehmenden Beobachtung – bieten viele Denkanstöße für FremdsprachenlehrerInnen. So präsentiert die Arbeit einen fundierten Überblick zu etablierten Techniken des Darstellenden Spiels (Rollenspiel, Improvisation, Standbilder, *hot seating* u.a.) und anderen kreativen Verfahren der Texterschließung, die zum Ausprobieren einladen. Bei dem Shakespeare-Projekt gilt es, „auch methodisch eine größtmögliche Offenheit zu demonstrieren“ (157). So wurde bereits in der *warming up*-Phase der spielerische Charakter der Theaterarbeit genutzt, um schließlich die SchülerInnen gruppenweise in Eigenregie jeweils ein Drama inszenieren zu lassen.

Der Fokus liegt hier auf der individuellen Annäherung der Lernenden zum literarischen Text. So argumentiert die Autorin, dass gerade Shakespeares Dramen – die ihren SchülerInnen allerdings nur in verkürzter und stark vereinfachter Version zugänglich gemacht wurden – zeitgemäße Thematiken, interessante Charaktere und nicht zuletzt dramatische Spannung kombinieren, die auch Jugendliche unseres Medienzeitalters ansprechen. Darstellerische Übungen mit individuellem, lebensweltnahen Zuschnitt sollen dabei zur Auseinandersetzung mit Shakespeare motivieren:

Die Jugendlichen sollten je nach persönlichem Interesse ihre eigenen Themenschwerpunkte wählen. Individualisierte affektive Textarbeit sollte als Schwerpunkt gesehen werden und nicht etwa eine vornehmlich *inhaltliche* angeleitete Auseinandersetzung mit identitätskritischen Diskursen (152).

Als Ausgangspunkt dienten sensibilisierende Übungen (z.B. das Verfassen sogenannter *name-stories*), bei denen die Lernenden anhand ihrer persönlichen Biografien die Zusammengesetztheit der eigenen Identität im Hinblick auf Gender und kulturellen Hintergrund erkennen sollen. Nowoczien beschreibt eingehend, wie sich besonders bei den Schülerinnen ein starkes Mitteilungsbedürfnis über ihre persönliche Selbst- und Fremdwahrnehmung manifestiert.

Während der eigentlichen Inszenierungsphase sollten diese Einsichten dann auf die Dramentexte angewandt werden – bzw. zur Erschließung des litera-

rischen Materials dienen. Dass die erhoffte individuelle Schwerpunktsetzung in Nowocziens Unterrichtsversuch zumindest bei einigen Schülergruppen gelang, zeigen kreative Endergebnisse wie eine Schülerproduktion mit dem vielsagenden Titel *Romeo and Juliet in da Ghetto*.

Der literarische Text verliert bei dieser Herangehensweise seinen traditionellen Hoheitsstatus:

Es gilt also Shakespeare zu entmystifizieren und den elitären Charakter, der sich mit dem Studium seiner Texte verwoben hat, abzustreifen um seine Werke auch für die Sekundarstufe I nutzbar zu machen(154).

Wenn diese Form der Produktivmachung von Literatur hier auf die Jugendlichen auch höchst motivierend wirkte (eine Schülerin Nowocziens bezeichnet das Projekt abschließend als „one of the best projects I’ve ever done“ (299)), so ist es dennoch dahingestellt, wie genau NeuntklässlerInnen die Textvorlage eigenständig zu verstehen vermögen. Bei der Lektüre von Nowocziens Ausführungen fragt man sich bald, ob es überhaupt noch Sinn macht, Shakespearedramen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, wenn jeglicher kulturhistorischer Kontext, die subtile sprachliche Ironie und politische Brisanz der Texte wegfällt und sie nur auf Spannungsbögen und universelle, simplere Themen wie ‚Liebe‘ oder ‚Vater-Tochter-Beziehungen‘ reduziert werden. Diese finden sich zugegebenermaßen auch in jedem modernen Jugendroman oder –drama.¹

Im Falle des vorgestellten Projekts drängt sich daher immer wieder die Frage der realistischen Durchführbarkeit auf. So werden von den Jugendlichen nicht nur kreative Inszenierungsideen, sondern auch ein *eigenständiges* Verständnis des literarischen Texts abverlangt. Jede noch so freie Inszenierungsarbeit setzt schließlich ein genaues Einarbeiten in die Textvorlage voraus. In der vorliegenden Projektbeschreibung findet der Leseprozess allerdings kaum Platz.

Bei der Schülergruppe, mit der Nowoczien ihr Projekt durchführte, handelte es sich zudem um einen leistungsstarken Kurs, in dem die meisten SchülerInnen bereits Vorerfahrung im Fach Darstellendes Spiel besaßen. Wie die Autorin abschließend selbst einräumt, kann ihr Projekt also keineswegs als repräsentativ, sondern lediglich als *ein* Muster für die theaterpraktische Herangehensweise an literarische Texte in der Sekundarstufe I gewertet werden, das im Falle einer anderen Lerngruppe vollkommen andere Ergebnisse erzielen könnte. Nichtsdestotrotz betont Nowoczien den großen Mehrwert theaterpraktischer Methoden im Fremdsprachen- und Literaturunterricht, der in ihrer Adaptierbarkeit für die Lebenswelt von Jugendlichen besteht:

Es kann kein Zweifel mehr daran bestehen, dass darstellendes Spiel eine wertvolle Methode ist Jugendlichen in ihrer Individualität zu begegnen“(309)

¹ Die Kontroverse um die Unantastbarkeit des literarischen Texts einerseits und seine Funktionalisierung für didaktische Zwecke andererseits ist in der Didaktikforschung keineswegs neu. Vgl. etwa die als Haas-Hurrelmann-Debatte bekannt gewordene Diskussion zur Funktion von Kinder- und Jugendliteratur in Praxis Deutsch 89/1988-94/1989.

– so das Fazit der Autorin.

Auch wenn die Verknüpfung von Theorie- und Praxisteil der Monografie nur zum Teil überzeugt, ist die gesamte Arbeit doch aus wissenschaftlicher wie schulpraktischer Sicht durchaus empfehlenswert. Nicht zuletzt lassen sich die hier erprobten Unterrichtsideen, die Jugendlichen die Rollenhaftigkeit von Identitätsmustern vor Augen führen, vielfältig einsetzen und beispielsweise auch zur Prävention von Gewalt und Mobbing im Schulalltag nutzen.

Über die Autorinnen und Autoren - About the Authors

Delil Baran ist Student im Lehramtsstudiengang Master of Education an der Freien Universität Berlin.

Email: debara@zedat.fu-berlin.de

Stefanie Beckmann unterrichtet Szenisches Spiel in englischer Sprache (*Drama*) in den Sekundarstufen I und II am Ricarda-Huch-Gymnasium, Gelsenkirchen, und führt im Rahmen der Initiative Schule und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit lokalen Amateurbühnen unterschiedliche Theaterprojekte durch. Sie erwarb ihre dramapädagogische Lehrqualifikation 1993 bei Dr. Manfred Schewe an der *Carl von Ossietzky-Universität* in Oldenburg. Dort wirkte sie in drei Produktionen der studentischen Theatergruppe *Sideway Theatre Company* unter Dr. Jens-Ulrich Davids mit. Darüber hinaus ist sie in der Lehrerfortbildung als Moderatorin für Unterrichts- und Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt individuelle Förderung tätig.

beckmann.stef@gmail.com

Kimon Beltrop ist Lehrer für Englisch und Geschichte, Förderlehrer am 'Medienhof-Wedding' und Autor für Unterrichtsmaterialien (kinofenster.de)

Email: kimbel@zedat.fu-berlin.de

Nils Bernstein ist DAAD-Lektor am CELE der UNAM in Mexiko-Stadt und war vor seiner komparatistischen Promotion u.a. DAAD-Sprachassistent in Chile und Lehrbeauftragter an den Universitäten Wuppertal und Hannover. Weitere Informationen und eine Publikationsliste finden Sie [hier](#) und [hier](#).

Email: nils.bernstein@cele.unam.mx

Theresa Birnbaum ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut an der Universität Leipzig. Sie arbeitet dort im vom IQ-Netzwerk initiierten Projekt *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung - Entwicklung und Erprobung von Qualifizierungsmodulen für Lehrkräfte in der beruflichen Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten*. Ihre Masterarbeit zur Rolle des kooperativen Lernens und der Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln schrieb Theresa Birnbaum im Rahmen des binationalen Masters ‚Deutsch als Fremdsprache: Estudios contrastivos de lengua, literatura y cultura alemanas‘ unter der Betreuung von Prof. Dr. Karen Schramm (Leipzig). Ihr derzeitiges Promotionsvorhaben hat den Schwerpunkt *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung – eine empirische Studie zu Fortbildungsmaßnahmen für Berufsschullehrende zur Sprachsensibilisierung im Berufsschulunterricht*.

Email: theresa.birnbaum@uni-leipzig.de

Lisa Grabert ist Studentin im Lehramtsstudiengang Master of Education an der Freien Universität Berlin.

Email: lisag86@zedat.fu-berlin.de

Stefanie John promoviert derzeit am Englischen Seminar der Leibniz Universität Hannover. Ihr Studium schloss sie mit dem Master of Arts in Anglistik/Amerikanistik ab. Seit mehreren Jahren unterrichtet sie außerdem Deutsch als Fremdsprache. In diesem Rahmen war sie von 2011-2012 als Sprachassistentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) am Department of German, University College Cork tätig. Aktuell arbeitet Stefanie an ihrem Promotionsprojekt zur Kontinuität romantischer Ästhetik in der britischen und irischen Gegenwartsdichtung. Zur Ausarbeitung eines Forschungsantrags für das Projekt erhielt sie kürzlich ein Stipendium der Graduiertenakademie der Leibniz Universität. Ihre Forschungsinteressen umfassen die Literatur der Romantik und ihr Nachwirken, Lyrik des 20./21. Jahrhunderts und Gender Studies.

Email: stefanie.john@ymail.com

Gerlinde Kempendorff-Hoene arbeitet seit 1982 gleichgewichtig als Dozentin für Sprechkultur und Auftrittskompetenz in der Erwachsenenweiterbildung und auf der Bühne als Sängerin und Schauspielerin. Nach ihrer Promotion an der UdK Berlin 2010 gründete sie ihr eigenes Coachinginstitut: KIKK-Kempendorff Privatinstitut für Kommunikation und Kultur (www.sprechkultur-kikk.de). Außer an der UdK Berlin, an der sie seit 22 Jahren im Lehrauftrag lehrt, nimmt sie auch Lehraufträge an der Universität Potsdam, der FU Berlin und der Universität Münster wahr, zunehmend arbeitet sie als Coach in Wirtschaftsunternehmen, Verwaltungen und Ministerien. Ihr wissenschaftliches Interesse liegt im Bereich der Softskills oder der genannten Schlüsselkompetenzen im darstellenden und rhetorischen Bereich: Sprechen, Auftreten, Präsenz, Motivation, Stil und Humorberatung.

Email: info@sprechkultur-kikk.de

Janina Knorr-Dadfar ist Studentin im Lehramtsstudiengang Master of Education an der Freien Universität Berlin.

Email: janinakn@zedat.fu-berlin.de

Charlotte Lerchner studierte Deutsch als Fremdsprache, Kommunikations- und Medienwissenschaft und Ethnologie an der Universität Leipzig. Anschließend war sie DAAD-Sprachassistentin an die FES Acatlán (UNAM) in Mexiko-Stadt. Seit Juni 2011 arbeitet sie in der Bildungskoooperation Deutsch am Goethe-Institut Mexiko.

Email: charlotte.lerchner@mexiko.goethe.org

Josephin März ist Studentin im Lehramtsstudiengang Master of Education an der Freien Universität Berlin.

Email: josim@zedat.fu-berlin.de

Michaela Sambanis arbeitete über zehn Jahre als Lehrerin, promovierte, habilitierte sich, war zwischen 2008 und 2011 am TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen tätig (ZNL, Universität Ulm) und ist seit 2011 Lehrstuhlinhaberin für Didaktik des Englischen an der Freien Universität

Berlin. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind u.a.: Lernen und Emotionen, Lernen mit Bewegungen, Dramamethoden im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung. Michaela Sambanis ist Mitglied in wissenschaftlichen Beiräten des Goethe Instituts und des ZNL, außerdem ist sie als wissenschaftliche und belletristische Autorin tätig.

Email: sambanis@zedat.fu-berlin.de

Manfred Schewe, Senior Lecturer and Head of the [Department of German at University College Cork \(UCC\)](#), is founder and co-editor of [SCENARIO](#). His research continues to focus primarily on innovative connections between the performing arts and foreign/second language education. His most recent SCENARIO-linked initiative is the development of a *Centre for Performative Teaching and Learning (CPTL)* at University College Cork. Researchers will collaborate with artists/practitioners in order to explore to what extent the different art forms, especially theatre, can be a source of inspiration for the field of education. For further details see: <http://www.ucc.ie/german/schewe>

Email: m.schewe@ucc.ie

Andrea Schneider ist Studentin im Lehramtsstudiengang Master of Education an der Freien Universität Berlin.

Email: andreal@zedat.fu-berlin.de

Frank Splitt ist Student im Lehramtsstudiengang Master of Education an der Freien Universität Berlin.

Email: countman@zedat.fu-berlin.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

Katharina Wonschik ist Studentin im Lehramtsstudiengang Master of Education an der Freien Universität Berlin.

Email: wonschi@zedat.fu-berlin.de

Karel Zdarek lectures ELT Methodology and Drama in English at the Faculty of Education at Charles University, Prague. He also teaches English and Drama at Johannes Kepler High School. He is an actor in a theatre group Divadlo BEZ PRKEN and his natural inclination towards the use of role-play in teaching English has become an integrated part of his teaching practice and style. In the academic year 2012/13 he is working as a Fulbright research scholar with Prof. Jennifer Katona in the Educational Theater program at the City University of New York. His dissertation explores an innovative approach to role-playing in EFL using the concept of simulated radio studio "called radio role-play".

Email: kzdarek@gmail.com