

## Foreword

Dear Readers,

We are delighted to present the sixteenth issue of SCENARIO as a special edition: Born out of the international [SCENARIO FORUM conference on Performative Teaching, Learning and Research](#), which took place at University College Cork, Ireland, from 29<sup>th</sup> May to 1<sup>st</sup> June 2014, this edition has been thematically extended. It features thirteen carefully selected contributions based on papers and workshops presented at this four day event. Aiming at providing our readers with a diverse and insightful account of the conference, the guest editors have endeavoured to create a balance between theory-focussed contributions and “windows of practice”. In addition, a synaesthetic-performative perspective is offered in the form of a film. These contributions are complemented by a final report on this conference. Authors from eight different countries have contributed to this first special edition – a sign of constantly growing interest in the international exchange of knowledge and experience, as well as a growing professionalization in the area of performative teaching and learning.

The opening article by Morgan Koerner (College of Charleston, South Carolina), *Beyond Drama: Postdramatic Theater in Upper Level, Performance-Oriented Foreign Language, Literature and Culture Courses* deals with specific strategies from postdramatic theatre employed in third-level language learning contexts. Findings from an action research project conducted with American students of German shed light on the exciting potential of an evolving concept of theatre in terms of its linguistic, literary and didactic objectives.

This expansion and preoccupation of conceptual boundaries is also taken up by Deborah Newton (Leeds Metropolitan University). In her paper *Shifting Perspectives and Collapsing Binaries: Critical Performative Pedagogy in the Performance Studies Classroom* she examines to what extent an understanding of teaching and learning from a performative perspective can contribute to dissolving traditional demarcation lines of institutionalised teaching and learning processes and to drawing new lines by creative-interactive means.

The next contribution takes a look at non-, para- and extra-verbal communication – a field which is still marginalised in many classrooms and seminars. In her article *Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities*, Carola Surkamp (Georg-August-Universität Göttingen) underlines the relevance and quality of nonverbal forms of communication by looking at drama- and theatre-oriented speaking activities.

Annegret Thiem (Universität Paderborn) discusses the interrelationships between intercultural skills, foreign language acquisition and the importance

of the body for prospective foreign language teachers in her article entitled *Interkulturelle Kompetenz als Herausforderung für das Lehramtsstudium*. In the face of a striking imbalance between theory and aesthetic-affective aspects in current teacher training for future teachers of Spanish as a foreign language, the author pleads for more emphasis on physical-performative aspects in future university curricula in order to develop and foster intercultural competence in a sustainable way.

The first part of this edition is rounded off with a look towards the Czech Republic. Entering the realm of the new media, Karel Zdarek (Univerzita Karlova, Prague) examines the possibilities and advantages of using web-based application software in the drama-based foreign language classroom. In his article *Role-play Kitchen. A Web Application* he shares his experiences using one particular web application and reports about how learners of English at a secondary school in Prague perceived and evaluated this technology in the classroom.

The second part of this special edition entails contributions which encourage performative teaching and learning by providing practical examples. A range of tips and ideas for SCENARIO readers is intended to serve as inspiration for lesson design which incorporates artistic and aesthetic awareness.

Such a “user-friendly” concept is offered by Bärbel Jogschies (Staatsschauspiel Hannover) and Anke Stöver-Blahak (Leibniz-Universität Hannover). In their contribution *Ein performatives Konzept im Fremdsprachenunterricht – In 14 Schritten zur eigenen Inszenierung* the two authors present a detailed workplan set up in cooperation between the university and Hanover’s state theatre, whose methodical-didactic objective was to prepare foreign language students for the staging of chosen plays.

A further performance-oriented concept is set out by Alexandra Hensel (Georg-August-Universität Göttingen) in *Der künstlerisch-ästhetische Aspekt im dramapädagogischen Fremdsprachenlernen: Ein Kurskonzept*. The author draws a vivid picture of how learners of German as a foreign language can be introduced to playful, improvisational and performative ways of teaching and learning within a given semester.

Austrian authors Nina Kulovics (Université de Haute-Alsace, Mulhouse) and Kerstin Terler (Université Bordeaux Montaigne) expand further on a performative teaching project with third-level foreign language learners. Their contribution *Herzstück: Performatives Lehren und Lernen am Beispiel eines Gemeinschaftsprojekts im universitären DaF-Bereich oder frei nach Schiller: Von der performativen Erziehung des Menschen* was received as an inspiring report about the successful realisation of a European performance project.

Leticia García Brea (Universidad de León) introduces SCENARIO readers to an intra-institutional theatre workshop at the language centre of a Spanish university. Her window of practice contribution *Toi, Toi, Toi! Eine Theaterwerkstatt, um Deutsch zu lernen. Vorgehensweise und Beispiele* presents linguistic-didactic dimensions as well as selected teaching and learning building blocks.

In *Shall I Approach thee through Improvised play?: Dramatizing Poetry*, Stefanie Giebert (Hochschule Reutlingen) examines the dramatic potential of poetry in activating foreign language learners. Focussing on content, form and context, the author describes how Shakespearean sonnets can be condensed dramaturgically and appropriately taken ‘from page to stage’ in the L2 English classroom.

The window of practice section concludes with Isobel Ní Riain’s (University College Cork) contribution on *Drama in the Language Lab – Goffman to the Rescue*. The author describes how a combination of imaginative and articulatory aspects in the computer-assisted Irish language classroom has helped maximise student interaction.

An additional contribution to this edition, Nataliia Dzhyma’s (Kiev Taras Shevchenko National University) self-produced film, „*Don’t Play the Visual, Play the Emotion!*” *Fusing Drama Pedagogy and Film in the Teaching of Diplomatic Empathy* invites viewers to draw associations between drama, sounds, emotion, empathy, and between self- and other-perception.

The issue closes with Silja Weber’s (Indiana University, Bloomington) conference report *Performing a Conference: SCENARIO Forum 2014*.<sup>1</sup>

Finally we would like to draw your attention to the [SCENARIO Archive](#), which provides relevant information on the First International SCENARIO FORUM conference *Performative Teaching, Learning and Research* (Cork, 2014), including various materials such as documentaries, photos and feedback from delegates. Further documentation, including the keynote contributions, will be made available later this year. Readers who have subscribed to the [SCENARIO FORUM distribution list](#) will be notified accordingly.

Editing this special edition would have been impossible without the support of our committed colleagues. Our special thanks go to Manfred Schewe and Susanne Even for their valuable collegiality and assistance during the entire editing process. Furthermore, we would like to thank the numerous peer-reviewers and members of the SCENARIO Advisory Board for their trust and cooperation. We are especially obliged to the thirteen (teams of) authors, whose reflections and artistic experiences with foreign languages, literatures and cultures in various teaching and learning settings ensured a rich and wide array of thematic strands in this edition.

Your Guest Editors

Micha Fleiner and Stefan Kriechbaumer

Freiburg and Cork, January 2015

---

<sup>1</sup> For another conference report see: Jennifer Kitchen Kate McCarthy (2014): Scenario Forum First International Conference: Performative teaching, learning and research. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19/4, 419-421

## Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, Ihnen mit dieser 16. Ausgabe die erste SCENARIO-Sonderausgabe präsentieren zu dürfen: Diese erscheint in inhaltlich erweitertem Gewande und steht im Zeichen der internationalen **SCENARIO FORUM Konferenz Performatives Lehren, Lernen und Forschen**, die vom 29. Mai bis zum 1. Juni 2014 am University College Cork in Irland durchgeführt wurde. Vorgestellt werden dreizehn ausgewählte Beiträge, die auf Vorträgen und Workshops dieser viertägigen Zusammenkunft basieren. Mit dem Ziel, unseren Leserinnen und Lesern einen gleichermaßen kontrast- wie inspirationsreichen Konferenz Einblick zu gewähren, war es dem Gastherausgeber team ein besonderes Anliegen, ein Gleichgewicht zwischen theoriegeprägten Fachbeiträgen und umsetzungsnahen Praxisfenstern zu kreieren. Ein Film aus synästhetisch-performativer Perspektive rundet die Konferenzbeiträge ab. Ergänzt werden diese um einen abschließenden Konferenzbericht. Mit Freude stellen wir fest, dass im Rahmen dieser ersten Spezialedition Beiträge aus acht unterschiedlichen Herkunftsländern vereint werden konnten – ein Indiz für das stetig steigende Interesse sowohl an internationalem Wissens- und Erfahrungsaustausch als auch an konsequenter Professionalisierung im Bereich der performativen Fremd- und Zweitsprachenvermittlung.

Den Einstieg bildet Morgan Koerners (College of Charleston, South Carolina) Beitrag *Beyond Drama: Postdramatic Theater in Upper Level, Performance-Oriented Foreign Language, Literature and Culture Courses*, in dem sich der Verfasser mit spezifischen Ansätzen des postdramatischen Theaters in universitären Sprachlehrkontexten auseinandersetzt. Anhand der Beschreibung eines jüngst durchgeführten Aktionsforschungsprojektes mit amerikanischen Germanistikstudierenden wird aufgezeigt, welch spannungsvolles Potenzial ein dramaturgisch und ästhetisch entgrenzender Theaterbegriff im Hinblick auf sprach-, literatur- und kulturdidaktische Zieldimensionen zu entfalten vermag.

Interesse an solcherart Grenzüberschreitungen hegt auch Deborah Newton (Leeds Metropolitan University). Unter dem Titel *Shifting Perspectives and Collapsing Binaries: Critical Performative Pedagogy in the Performance Studies Classroom* beleuchtet die Autorin, in welchem Maße sich ein performativ akzentuiertes pädagogisches Grundverständnis als zuträglich erweist, traditionelle Demarkationslinien institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse aufzulösen bzw. auf kreativ-interaktivem Wege zu reformulieren.

Hierauf folgen vertiefte Einblicke in den Bereich der non-, para- und extraverbalen Kommunikation – ein Handlungsfeld, das in vielen Klassen- und Seminarräumen noch immer eine Marginalexistenz fristet. Carola Surkamp

(Georg-August-Universität Göttingen) zeigt in ihrem Artikel *Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities* die Relevanz und Qualität nonverbaler Kommunikationsformen am Beispiel drama- und theaterorientierter Sprachlehraktivitäten auf.

Unter der Überschrift *Interkulturelle Kompetenz als Herausforderung für das Lehramtsstudium* diskutiert Annegret Thiem (Universität Paderborn) den Zusammenhang zwischen interkulturellem Handlungsvermögen, Fremdsprache und der Bedeutung des eigenen Körpers für angehende Fremdsprachenlehrkräfte. Angesichts eines drastischen Ungleichgewichtes zwischen theoretischen und ästhetisch-affektiven Studienbestandteilen in der gegenwärtigen Spanischlehrerausbildung, das einem nachhaltigen Auf- und Ausbau interkultureller Handlungskompetenzen zuwiderläuft, plädiert die Autorin dafür, dem Moment des Leiblich-Performativen in hochschulischen Curricula zukünftig erhöhte Relevanz beizumessen.

Abgerundet wird der erste Abschnitt dieser Edition mit einem Blick in die Tschechische Republik. Das digitale Reich multifunktionaler Smartphones und Tablet-Computer betretend, spürt Karel Zdarek (Univerzita Karlova, Prag) der Frage nach, welche Einsatzmöglichkeiten und Vorzüge webbasierte Anwendungssoftware im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht bieten kann. In seinem Beitrag *Role-play Kitchen. A Web Application* widmet sich der Verfasser seinen Erfahrungen mit dem Einsatz einer bestimmten Web Application und berichtet davon, wie deren Verwendung von Englischlernenden an einem Prager Gymnasium evaluiert wird.

Den zweiten Teil dieser Sonderausgabe bilden Beiträge, die anhand von konkreten Praxisbeispielen Mut machen sollen, im Fremdsprachenunterricht performativ zu arbeiten. Hierbei ist der Grundgedanke leitend, SCENARIO-Leserinnen und Lesern ein Spektrum an Tipps und Anregungen für die künstlerisch-ästhetische Gestaltung der eigenen Lehrpraxis zur Verfügung zu stellen.

Ein solch anwendungsfreundliches Konzept bieten gleich zu Beginn Bärbel Jogschies (Staatsschauspiel Hannover) und Anke Stöver-Blahak (Leibniz-Universität Hannover). In ihrem Beitrag *Ein performatives Konzept im Fremdsprachenunterricht – In 14 Schritten zur eigenen Inszenierung* präsentieren die beiden Autorinnen einen stringenten Arbeitsplan, dessen methodisch-didaktische Zielsetzung darin besteht, Studierende fremdsprachlicher Fächer im Rahmen eines Kooperationsmodelles zwischen Universität und Staatstheater auf die Inszenierung themenfeldspezifischer Theaterstücke vorzubereiten.

Ein weiteres – ebenfalls aufführungsgeprägtes – Seminarkonzept wird von Alexandra Hensel (Georg-August-Universität Göttingen) unter dem Titel *Der künstlerisch-ästhetische Aspekt im dramapädagogischen Fremdsprachenlernen: Ein Kurskonzept* vorgelegt. Hierin vermittelt die Verfasserin ein lebendiges Bild davon, auf welchem Wege Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende im Verlauf eines einsemestrigen Arbeitsprozesses an spielpraktische, improvisatorische und letztlich inszenierungsgebundene Formen des Lehrens und Lernens

herangeführt werden können.

Auch das österreichische Autorinnenduo Nina Kulovics (Université de Haute-Alsace, Mulhouse) und Kerstin Terler (Université Bordeaux Montaigne) berichtet von einem präsentativen Lehr-Lern-Projekt im Bereich der tertiären Fremdsprachenvermittlung. Ihr Beitrag *Herzstück: Performatives Lehren und Lernen am Beispiel eines Gemeinschaftsprojekts im universitären DaF-Bereich oder frei nach Schiller: Von der performativen Erziehung des Menschen* darf als inspirierender Erfahrungsbericht über die erfolgreiche Realisierung eines europaorientierten Performanceprojektes gelten.

Im Anschluss hieran lenkt Leticia García Brea (Universidad de León) die Aufmerksamkeit auf eine innerinstitutionelle Spiel- und Experimentierbühne am Sprachenzentrum einer spanischen Universität. Unter dem Motto *Toi, Toi, Toi! Eine Theaterwerkstatt, um Deutsch zu lernen. Vorgehensweise und Beispiele* werden sprachdidaktische Zieldimensionen ebenso wie ausgewählte Lern- und Unterrichtsbausteine dieses dramapädagogischen Kommunikationsateliers vorgestellt.

Stefanie Giebert (Hochschule Reutlingen) besinnt sich in ihrem Praxisbeitrag *Shall I Approach thee through Improvised play?: Dramatizing Poetry* der Wirkungskraft dramatischer Dichtkunst im Zielhorizont eines lerneraktivierenden Sprach- und Literaturunterrichts. So illustriert die Autorin am Beispiel von Sonetten Shakespeares, auf welche Weise inhaltliche, formale und kontextuelle Aspekte dieser spezifischen Gedichtform im englischsprachigen Klassenzimmer dramaturgisch verdichtet und situationsadäquat in Szene gesetzt werden können.

Abgerundet wird die Rubrik der SCENARIO-Praxisfenster durch den von Isobel Ní Riain (University College Cork) verfassten Beitrag *Drama in the Language Lab – Goffman to the rescue*. Unter der Zielperspektive einer interaktiven Seminargestaltung verknüpft die Autorin am Beispiel des hochschulischen Irischunterrichts imaginative mit artikulatorischen und computergestützten Inhaltsdimensionen.

Auf der Basis des in Eigenregie produzierten Filmbeitrages „*Don't Play the Visual, Play the Emotion!*“ *Fusing Drama Pedagogy and Film in the Teaching of Diplomatic Empathy* bietet Nataliya Dzhyra (Kiev Taras Shevchenko National University) Betrachtenden zudem die reizvolle Möglichkeit, Assoziationsnetze um die Themenfelder Drama, Klang, Emotion, Empathie und Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung zu spinnen.

Das Ende dieser Ausgabe bildet Silja Webers (Indiana University, Bloomington) Konferenzbericht *Performing a Conference: SCENARIO Forum 2014*.<sup>1</sup>

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass alle wesentlichen Informationen und Hintergrundmaterialien – z. B. Filmdokumentationen, Fotostrecken und Teilnehmerfeedbacks – zur Ersten Internationalen SCENARIO Konferenz

<sup>1</sup> Ein weiterer Konferenzbericht findet sich in: Jennifer Kitchen Kate McCarthy (2014): Scenario Forum First International Conference: Performative teaching, learning and research. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19/4, 419-421

*Performatives Lehren, Lernen und Forschen* (Cork, 2014) im [SCENARIO Archiv](#) zur Verfügung stehen. Weitere Materialien, darunter die Beiträge der Keynote-Speaker, werden im Laufe des Jahres dazu kommen. Lesende, die sich auf der [SCENARIO FORUM Verteilerliste](#) befinden, werden rechtzeitig informiert werden.

Die Realisierung dieser ersten SCENARIO-Sonderausgabe wäre nicht möglich gewesen ohne die freundliche Unterstützung engagierter Mitwirkender. Besonderer Dank gebührt Manfred Schewe und Susanne Even für das in uns gesetzte Vertrauen sowie für die wertvolle Begleitung während des gesamten Editionsprozesses. Darüber hinaus danken wir den zahlreichen Gutachterinnen und Gutachtern des SCENARIO-Redaktionsbeirates für die vertrauensvolle Zusammenarbeit. Unser Dank gilt im Besonderen den dreizehn Autorinnen(teams) und Autoren(teams), deren reflexive Auseinandersetzungen und künstlerische Erfahrungen mit fremden Sprachen, Literaturen und Kulturen in unterschiedlichsten Lehr- und Lernkontexten letztlich den thematischen Facettenreichtum der vorliegenden Ausgabe verbürgen.

Ihre Gastherausgeber

Micha Fleiner und Stefan Kriechbaumer

Freiburg und Cork, Januar 2015

# Beyond Drama: Postdramatic theater in upper level, performance-oriented foreign language, literature and culture courses

*Morgan Koerner*

## Abstract

This article makes the case for expanding drama pedagogy in foreign language education to include strategies from postdramatic theater, which abandons traditional notions of plot, character, and dialogue and prioritizes theatrical performances over dramatic texts. The article presents findings from an action research project conducted with undergraduate students of German at the College of Charleston, South Carolina in the spring semester of 2013. It describes and discusses the efficacy of specific postdramatic theater strategies and assignments that encouraged Bachelor's students of German to think beyond dramatic convention by detaching body from character, separating voice and movement from text, and exploring a heterogeneity of theatrical codes via hands-on writing and directing exercises. Based on extensive documentation of the course and the learners' experiences, the article concludes by discussing postdramatic theater's capacity to promote foreign language learning, critical thinking, and unfamiliar modes of perception and signification.

## 1 Introduction: Performative Foreign Language Didactics and Postdramatic Theater

According to Manfred Schewe's recent overview of the field, drama pedagogy in foreign language (FL) education is now transforming into a "Performative Foreign Language Didactics," a more inclusive and open model that "actively seek[s] dialogue and exchange with the arts, in particular with theatre arts and also school/university subjects related to the aesthetic field" (2013, Section 5, Paragraph 3). This shift heralds an expansion beyond traditional drama-based methodologies and towards the broader possibilities offered by the medium of theater and by the creative arts. Yet the current landscape in performance-oriented FL teaching and research continues to be dominated by the literary genre of drama and by identification and role-play exercises.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A survey of seminal works on drama and theater in foreign language education reveals an emphasis on plot and character psychology (cf. Schewe, 1993; Kao and O'Neill 1998; Tselikas



The unremitting focus on plot and character is understandable: the traditional toolkit of drama pedagogy boasts a long list of well-documented benefits for foreign language learning from beginning to advanced levels, benefits that I have witnessed time and again as a university professor of German as a Foreign Language in the United States.<sup>2</sup> With these benefits, however, come limitations: The generic category implied by the very name *drama* pedagogy might restrict practitioners insofar as it implies the prioritization of drama. In other words, the emphasis on the literary genre of drama and its primary categories of character, plot, and dialogue neglects other theater forms that have tremendous potential for pedagogical implementation in foreign language classes. The following article describes my attempt to explore the advantages and disadvantages of a theater *beyond drama* in a performance-oriented FL language course on postdramatic theater. Specifically, I discuss the efficacy of postdramatic theater strategies and of assignments that engage students actively as actors, authors, and directors. Based on extensive documentation of the course and the learners' experiences, I consider the extent to which postdramatic theater fosters linguistic development, student engagement and autonomy, reflection on perception and meaning-making, and critical encounters with FL cultures, literature, and media.

## 2 Postdramatic Theater: What is it and what might it be good for in FL Courses?

German theater scholar Hans-Thies Lehmann coined the term postdramatic theater in his 1999 monograph of the same name to describe theater performances that transcend traditional dramatic categories and prioritize the performance over the dramatic text. In the wake of a larger "performative turn" in the arts that occurred internationally in the 1960s (Fischer-Lichte 2004), many European theater authors and practitioners have departed from traditional dramatic categories such as plot, character, and dialogue, and have instead prioritized other theatrical sign systems. In postdramatic theater, performance-specific considerations such as space, time, and the actors' bodies

---

1999; Even, 2003; Kessler 2008). Even drama pedagogy's emphasis on tableaux or *Standbilder*, which could easily be used in allegorical, experimental, and postdramatic theater traditions, is normally oriented towards exploring character psychology and plot (cf. Even 2008, Jäger 2011). Recent publications have highlighted the potential of *Theaterwissenschaft* (Küppers et. al, 2011, 8), performativity (Schewe 2011, 2013), and even postdramatic theater (Sting 2012), but an explicit study of postdramatic strategies in FL teaching has yet to appear. To my knowledge, Les Essif (2006) comes the closest: although he does not use the term postdramatic, his performance-oriented French seminars explore theater semiotics and experimental theater traditions and thereby push the boundaries of dramatic convention and emphasize the primacy of theatrical performance over dramatic text.

<sup>2</sup> As someone trained in Literary Studies, I have been particularly intrigued by how identification exercises and role play scenarios can catalyze interest in literature among a generation who have little experience reading literary texts, or reading anything for that matter, even in their native language.

and voices gain equal footing with the dramatic text, and theater becomes more difficult to distinguish from non-textual performance art and dance (Lehmann 1999: 241-243). In this context, the term “theater text” more accurately describes the works written for the theater than does “drama,” as more and more authors abandon the categories of drama and cede an increasing amount of control to the directors and actors, whose performances are prioritized (cf. Poschmann 1997).

Postdramatic theater, according to Lehmann, counters the dominance of cinema, television, and the entertainment industry, which have coopted “drama” in its simulation of psychological characters and engaging plotlines (Lehmann 1999: 22-3, 409). In response to the usurpation of drama by televisual media, theater authors and practitioners began to experiment with and explore other modes of representation and perception, of thought and signification beyond the confines of dramatic convention.

In the context of foreign language learning, postdramatic theater strategies have the potential to enhance the pleasure of playful, kinetic experimentation that can be found in drama pedagogy, expose students to unfamiliar ways of perception and signification, and engage students in the active production of meaning, not only as actors but also as directors. Moreover, with its rejection of plot and character psychology, postdramatic theater provides a space for critical reflection about the omnipresent dramatic narratives in contemporary media.


### **3 Beyond Drama: A German Course at the College of Charleston for German majors/minors at the B1-C1 proficiency levels.**

It was with the above potential benefits in mind that I set out to teach a performance-oriented German course on postdramatic theater at the College of Charleston in South Carolina in the spring of 2013. The 14-week course, which was conducted entirely in German and met twice a week for 75 minutes, explored 20<sup>th</sup> century German theater traditions that depart from traditional drama. The course began with Epic Theater, moved on to Dadaist and Neo-Avant-Garde performance, and then concluded with postdramatic theater texts and performances. Over the first 10 weeks, we explored these different examples via acting, creative writing, and directing exercises. During the final 4 weeks, the class revisited previous assignments in order to create scenes for a final, public class performance in German entitled “Beyond Drama: 13 performers try to transform the audience.” The participants, who received a grade and credit for the course, submitted reading and creative writing assignments throughout the first 10 weeks, and then split into groups that wrote and/or directed scenes for the final, public performance.<sup>3</sup>

The 13 “performers” in my course were undergraduate majors and minors in German. Although the course was offered as an upper level seminar, the

---

<sup>3</sup> Here I followed a course model that I discuss at length elsewhere (Koerner 2012).



**BEYOND DRAMA!**  
**13 PERFORMERS TRY TO TRANSFORM THE AUDIENCE**

What role can the theater play in an omnipresent media and consumer culture that is always already saturated with "drama," from cinema to television to news infotainment to the daily individual drama of social networking sites?

And to what extent can live theater resist the narratives of popular media and offer alternative modes of perception and reflection?

On April 23rd in Wells Fargo auditorium, the students of German 468 explore the potential of theater beyond drama in a live performance in German. In mix between recital and happening, the *Künstlerkollektiv* (artist collective) 468 will take its audience on a journey through 20th century German experimental theater and performance traditions, from Brecht to Dadaism to Neo-avant-gardes to the postdramatic theater of today.

**Admission is free; aesthetic transformation is priceless!**

*Achtung! Sie sind das Thema! Sie sind das Ereignis!*  
Warning! You are the topic! You are the event!

**TUESDAY, APRIL 23RD @ 7PM**  
**WELLS FARGO AUDITORIUM (BCTR 115)**

Figure 1: Advertisement for the Final Performance

participants came into the class with a wide range of language proficiencies, from the B1 level to the C1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (the majority of the class was at or near the B2 level). In terms of the course content, only three of the thirteen students had any practical experience with or knowledge about theater, and only one was familiar with experimental theater traditions from the 20<sup>th</sup> century. Consequently, the vast majority of the class was completely unfamiliar with thinking outside of the traditional confines of character psychology and plot when approaching drama and theater.

The course topic thus posed a set of difficult pedagogical questions: how does one introduce US-American students to experimental and postdramatic theater traditions without access to the theater offerings of a major European city? And how does one do so with a group of students with a wide range of language

proficiencies and little to no experience with theater, much less experimental theater? From the very beginning, I opted for a hands-on, inductive exploration of theater semiotics and specific postdramatic theater strategies. The goal was to facilitate an experience of postdramatic theater aesthetics from the perspective of actors, audience members, and—later on—directors. Through repeated acting and then directing exercises, students were sensitized to postdramatic aesthetic strategies while we moved through the more familiar methods of *Epic Theater* to the insanity of Dadaism to the performative turn of the 1960s and postdramatic theater.

## 4 Postdramatic Acting and Directing Exercises

### 4.1 Detaching Body from Character

The body in postdramatic theater no longer primarily serves meaning, messages, or mimetic representation, but rather is employed in order to emphasize physical presence and its effects on the audience (Lehmann 1999: 366-70). In order to encourage this insight experientially and introduce students to the semiotic building blocks of theater, I adopted and adapted acting warm-ups from an approach outlined by Maike Plath, a theater teacher at a vocational school in Berlin (2009, 2011). In the first ten minutes of almost every session, I split up the class into two groups to take turns performing an ever-growing repertoire of theater signs. The first day focused on simple kinetic and gestural signs: I asked the groups to walk around the room at different paces (on a scale of 1 to 10), and then called out a handful of directions: “freeze,” “slowly turn your head to the audience,” “blow a kiss to the audience,” “wave to the audience.” In subsequent class sessions, we revisited the exercises and, with each new warm-up session, added to our expressive repertoire: on the second day, we added several mimic signs (or facial expressions), including “critical,” “in love,” “joyful,” and “sad,” and the groups were able to witness the effects of conflicting facial expressions and gestures, such as “freeze and wave to the audience with a critical face.” Thereafter, we added directions involving proxemics signs, i.e. the placement of the actors on stage, such as different spatial formations, the call to assemble into a “group photo,” or spontaneous tableaux. As the semester continued, we expanded our list of directions and I provided updated versions via handouts.

The exercises served several functions: they allowed the group to focus their energies at the beginning of class; they sensitized participants to physical acting and made them more comfortable acting in front of an audience; and they introduced the participants both as doers and viewers to the aesthetic building blocks of physical theater. But the daily warm-up exercises had a further purpose, namely: to introduce the participant to acting and directing beyond the telos of character and plot. As we increased our repertoire of gestures and movements, I began to ask students in the audience to take over as directors and call out the directions to the class while watching the effects they generated.



Figure 2: Student directing during an acting warm-up (tableau: revolution!)

The daily experiences with non-identification oriented performance prepared the course participants for their first encounter with a truly postdramatic theater text, Peter Handke's *Publikumsbeschimpfung (Offending the Audience)* (1966). Handke's so-called "speak-in" consists of a 40-page-long direct address of the audience, originally presented by four different actors. While the text challenges the audience to reflect on their own position as viewers instead of immersing in an illusion, it also poses a challenge for the theater insofar as its realization—there are no stage directions, only text. When we initially read the text, everyone in class was at a loss for how to imagine it until we revisited their theater-semiotics training via a group directing assignment. I split the class into 3 groups and gave each an excerpt from the play; each group then divided the text among speakers in their group; then each group member prepared a staging for a specific part of their excerpt. On the next day of class, the groups then directed each other, rehearsed, and then presented their stagings. The theater warm-ups provided the group with a basic set of aesthetic building blocks that they could use to experience the performativity of Handke's text, but they also provided the groups with a framework for adding new gestures and movements to their staging. In the end, the assignment highlighted the creative, dynamic thinking that postdramatic theater demands from its actors, directors, and audiences.

## 4.2 Detaching Voice and Movement from Language

Whereas traditional dramatic theater prioritizes dialogue and language, postdramatic theater stages the conflict between body and word, between voice/movement and language. In terms of spoken language, paralinguistic signs such as rhythm, volume, tonality, and various vocal distortions emphasize the materiality of language and the performative dimension of the text, the speech act as an event (Lehmann 1999: 269-70; Schrödl 2009: 174).

The detachment of voice from content, like the unconnected gestures and movements in our acting warm-ups, is alien to most students and requires significant sensitization. I gradually, inductively introduced the ensemble to the notion of detaching voice from speech via spoken warm-up exercises. In the section on Epic Theater, for example, I included a warm-up exercise in which students read a poem from Brecht (“Erinnerung an die Marie A”) in a series of different voices and rhythms that did not correspond to the text, such as “cheesy entertainer,” very high, very low, Batman, singing, etc. We expanded on and continued to practice different, increasingly bizarre ways of reciting lines and when we reached Handke’s text, participants were required to choose a passage and read it in two different voices that sounded nothing like themselves. The voice recording assignment emphasized the performativity of the text and the creative, active decision making it demands from its actors/directors.

By the time we reached contemporary theater texts, the participants were well prepared to explore postdramatic theater and to experience the collaborative, communal and experiential aspects that are so often ignored in literary and even performance analysis. Our exploration of German author-director René Pollesch’s theater exemplified the advantage of the performative approach. Pollesch’s renowned theater work exemplifies the prioritization of performance over text in postdramatic theater. His theater texts forego clear characters or plots, contain associative rants consisting of theoretical citations, pop cultural references, and juvenile vulgarity, and are inseparable from their stagings.<sup>4</sup> In the early to mid 2000s, Pollesch’s theater performances usually consisted of 3-5 actors seated on stage who rapidly spoke his text in a staccato style reminiscent of television news announcers. The speech was only interrupted when the actors screamed passages signaled with all capital letters and during “clip sequences,” moments when the actors took a break from speaking and performed associative and often nonsensical pantomimes to popular music (Kassay-Schuster 2012: 83-6). The actors’ speaking style emphasized the materiality of language and the physical bodies of the actors over the content, and the clip sequences detached movement and gesture from the language of the text (the actors remained seated when speaking and only gesticulated when screaming). When we covered the first episode of Pollesch’s 2001 series *www-slums*, we watched several video examples of Pollesch’s theater and began to work on mimicking Pollesch’s strategies. Students were later divided into groups of four and tasked to prepare a segment for the next class session, including two “clip sequences” as an intro and outro to their scene. The participants presented their stagings and after the performances, they noted that they had a much better understanding of Pollesch’s theater strategies than after their initial reading.

---

<sup>4</sup> Underscoring this point, Pollesch does not allow his works to be staged by anyone else because they are bounded to a specific space and team of collaborating actors.

### 4.3 Heterogeneity and Simultaneity of Theater Codes: Postdramatic Director's Theater

By the end of the first ten weeks, we had developed our aesthetic repertoire enough to experience the heterogeneity and simultaneity of multiple theatrical codes and the semiotic excess common in some strands of postdramatic theater (Lehmann 1999: 149-150, 154-5). The class was thus poised to experiment with postdramatic director's theater, in which the director changes, adds to, comments on, deconstructs, multiplies, or otherwise creatively transforms the original theater text in performance. In order to explore the critical potential of such strategies, I chose a theater text from the Nobel prize winning Austrian author Elfriede Jelinek: *Der Tod und das Mädchen II: Dornröschen (Death and the Maiden II: Sleeping Beauty)*. Jelinek's theater pieces, when they contain characters at all, present clichés and types instead of psychological figures, and they incessantly play with language and expose the absurdity and power of societal myths. Her texts' length, literary and linguistic density and minimal stage directions have challenged the stars of German director's theater to create spectacular multimedial productions of her works, and Jelinek has encouraged her directors to take liberties, to change and cut her texts, and to incorporate additional associations and reactions when staging them. She emphasizes the primacy of theatrical realization common to postdramatic theater and has thereby promoted a great deal of theatrical innovation on German speaking stages. The text I chose to explore in our class, Jelinek's take on *Dornröschen (Sleeping Beauty)*, offers a specific critique of gender clichés as propagated in fairy tales but also in contemporary media. It consists of a fragmented dialogue between a princess and a prince who has evidently just kissed her back to life. Around this superficial dramatic situation, the language is associative, fragmented and monological and there are minimal stage directions. The play's short length of ten pages, its familiar cultural reference, and its topical theme of gender relations and media representation gave students a manageable framework for exploring postdramatic directing's critical potential.

The three days spent on *Dornröschen* encouraged the group to respond to the text as experimental directors. On the first day of the teaching unit, I demonstrated a host of directorial strategies via video clips from performances, including the detachment of gesture and voice from language, the use of a heterogeneity of theatrical signs, semiotic excess, the multiplication of roles, abstract movement, and associative, non-linear imagery. As an assignment for the second day, students read Jelinek's text and wrote down passages from the language under the following thematic rubrics: feminine identity, masculine identity, the media, and death/the passing of time. On the beginning of the second day, the class used their passages to experiment with the detachment of voice from language: they recited their citations in different voices (differing paralinguistic signs) in groups. Then, we attached abstract associative movements and gestures to their passages: groups brainstormed an accompanying gesture for one of their citations. We subsequently returned

to our usual acting/directing warm-up, but this time integrated everyone's gestures. In discussion, we then reflected on the connections between the play's themes and satirical impetus and the students' gestures. The capstone to our consideration of Jelinek involved a multimedial directorial assignment due on the third day. I tasked students to create a voice recording of a passage or a collage of citations in two different voices and provide an image that they associated with the text. After posting their voice recording, they were required to compose directions for a choreographed sequence with three female and three male actors (3 princes and 3 princesses) that would be performed simultaneously with their voice-over recording, a projection of the image they associated with the text, and a song or soundscape of their choosing. In the following class session, each student presented their multimedial interpretation of Jelinek's text by directing others from the class. Over the 75 minute session, we witnessed a wide range of critical reflections on Jelinek's text. Each student was able to employ a wide range of theatrical signs in an interpretation that emphasized neither character nor plot, but rather the theater as a canvas for representation and reflection beyond drama.



Figure 3: Student directing presentation on *Dornröschen*

The final performance included a variety of scenes created by the course participants. A particularly successful group revisited the Jelinek exercise and created a multimedial production involving the entire class. Moreover, the students improved upon my assignment by splitting up responsibilities: one rearranged the text into a short script, another created a collage of citations from Jelinek to be read from disembodied voices on microphones, and the third created a video mash-up that images from Disney princess films together with violent action and horror movie images and normative media portrayals of female beauty, all to the tune of Nina Hagen and Apocalyptica's song "Seemann." The result of the collaboration was a spectacular and powerful scene in our final performance that multiplied and localized Jelinek's critique of gender clichés in the media.





Figure 4: The group's *Dornröschen* staging in the final performance

## 5 After *Beyond Drama*: Results and Insights

After the conclusion of the course, twelve of the thirteen participants took an anonymous survey. Students evaluated nineteen statements on an adapted Likert scale of 1 to 10, (with 1 indicating strongly disagree, 10 strongly agree, and 5 neutral), and then answered 12 open-ended response questions. The following summarizes the student responses in relation to my hypotheses about postdramatic theater's potential for upper-level FL courses.

### 5.1 Student Engagement and Learner Autonomy

As in more traditional project-oriented theater classes I have taught, student engagement and enjoyment of the course were very high. 91% of the students surveyed (11 out of 12) agreed that the course engaged them as an active learner, and 66% (8 out of 12) strongly agreed. On the question "How has your role as a learner in this course been different than in other literature and culture courses?", the answers underscored both engagement and learner autonomy, and several students commented on their active and self-determined role as course participants:

It has been incredible, the actually getting up and doing these techniques has been so much more memorable than just getting lectured on them. [. . .] Acting it out sticks with me better. It's way more engaging than any other course.

It was a different approach to effectively concern myself with the "final" [i.e. the final performance] from day 1. Homework and exercises that I might have felt had little purpose were more meaningful.

It forced a more active participation with the text, rather than a passive, dead inhalation of required readings.

In literature and culture courses, the instructor is almost always the leader. However, I feel that many of us, including me, were thrust into varying roles of leadership. Especially when we acted as directors or when we developed our roles for the final performance. I felt we were in charge of the production.

My own experience of the course matched the student responses. I can honestly say that I have never taught a project-oriented theater class in which the group had as much control of the final performance, and this student ownership suggests a benefit of postdramatic theater. While it is certainly possible to engage in autonomous learning via more traditional, dramatic theater techniques, the open-ended nature of postdramatic theater texts, combined with the collaborative hands-on approach and emphasis on student decision-making, encouraged leadership, responsibility, and independence among the participants.

## 5.2 Linguistic Development/Improvement

The student responses on their linguistic development in the course were also strong, although slightly less so than the responses on engagement and autonomy.<sup>5</sup> The course was a senior, 4<sup>th</sup> year level seminar and addressed at the B2 to C1 levels, but due to the nature of our program, many majors and minors take coursework out of sequence and the proficiencies thus ranged from B1 to C1. Because of the wide range of proficiency levels, I focused less explicitly on didacticizing assignments to promote specifically targeted language development than I have in other courses, and instead opted for individual feedback on writing and pronunciation. During in-class discussion and the exercises in plenum, however, it became clear that postdramatic theater may not be the ideal format for learners at the B1 level, where character identification, stock characters and plots, and improvisation games may be more beneficial because they provide a natural format for many of the emerging language abilities at the B1 level of the *Common European Framework of Reference for Languages*.<sup>6</sup> The group decision-making, discussion, and playful exploration of complicated theater texts in the course demanded a higher set of

---

<sup>5</sup> The responses to the statements on language learning were as follows. Note that with each question, 12 out of 13 students strongly agree while one remains neutral or disagrees: “This course has improved my spoken German.” 8.41 average (5X10, 3X9, 8, 7, 6, 3); “This course has improved my ability to improvise when speaking German” 8.83 average (7X10, 3X9, 6, 3); “This course has made me a more confident German speaker”. 8.58 average (3X10, 6X9, 2X7, 5); “This course has expanded my active vocabulary in German” 8.5 average (41percent strongly agree, 9, 4X7, 2X6); “This course has improved my writing in German.” 7.9 average (2X10, 4X9, 3X8, 2X6, 5); This course has improved my reading skills in German” 8.08 average (2X10, 4X9, 3X8, 6, 5).

<sup>6</sup> The global scale of the *Common European Framework* shows a clear difference between an independent language user at the B1 level, who can navigate personal and every day situations, and a user at the B2 level, who is able to participate and discuss and explain viewpoints on a wide range of subjects (Council of Europe 2001: p. 24).

language abilities that extend beyond personal and towards the more abstract, or to put it in terms of the *European Framework*, towards the B2 and C1 levels.

### 5.3 Critical Reflection and New Modes of Perception and Signification

Regarding the goal of more abstract reflection, almost all of the students agreed that their experience with postdramatic theater made them more critical of dramatic narratives and the media and that the course also changed the way they think about theater and drama.<sup>7</sup> The different responses to survey question Number 3, “To what extent has this course changed your perception of the theater?”, demonstrate the shift in perspective that the course material and approach elicited in almost all of the participants:

Theater was combined to a toy box in my mind before this class, and now, the box is broken.

This course has allowed me to see theater as a vessel for commentary about the world. I also view theater as unique in that it is a live experience [ . . . ] In many ways the theater is the least realistic medium but the most real.

This course has taught me to challenge what kind of entertainment is brought before me and ask questions instead of sit there watching like a dumb-founded vegetable.

There is so much more theater can do than acting as a form of entertainment. It can reflect on a culture or time period or get you to think critically / call you to action.

The artist uses the medium not only to make a statement, but to pose a question.

The written comments revealed a general shift in students’ understanding of theater from an emphasis on plot and entertainment and towards theater as a site of critical engagement and questioning. Of the twelve students polled, only one seemed to have not gained any new perspective from the experience, as evident in the following suggestion at the end of the survey, namely that in the future, the course should “focus on effective, powerful acting (brilliant plots, intense dialogue) rather than silliness which looks ridiculous and has no meaning for a general audience.” This statement came as a surprise because there was no open resistance to the material in the course, yet I view it as a massive success that only one student out of the entire group managed to resist revising their understanding of the theater. In a group of US-American

---

<sup>7</sup> “This course has caused me to reflect critically on the media and my role as a media consumer” 7.8 average (10X5, 2X9, 7, 2X6, 5, 2); “This course has made me more likely to question dramatic narratives and the construction of plot and character in drama.” 8.5 average (10X6, 9, 2X8, 6, 5).

students with no experience with experimental theater, one might justly expect more naysayers than our one holdout. It is a testament to the hands-on, interactive approach of the course, I believe, that the vast majority underwent a transformative experience similar to another respondent, who noted that while the acting and directing assignments seemed “weird” at first, the material and the approach managed to catalyze a perspectival paradigm shift: “in a way, the fourth wall is broken not only in a theatrical sense but also in an intellectual sense. I felt more open.” Postdramatic theater, when taught in an inductive, hands-on, experiential fashion that promotes student autonomy, clearly promotes critical reflection and opens up new modes of thinking and perception for millennial students.

## **6 Postdramatic Pedagogy and Potential Performative Expansions in Foreign Language Didactics**

Postdramatic theater, as my experience of the course and my students’ comments confirm, offers an important expansion of the methodological toolkit of drama pedagogy. Whether the approach should be combined with more traditional, dramatic methods or, as in my course, receive the primary focus, depends on the instructor’s goals. In the context of language development, the reduced focus on improvisation “in role” poses a potential obstacle for learners at the B1 level and below. Indeed, because they are usually based on identification, stock characters, and plots, improvisation games and exercises proved difficult to integrate into a course that focused almost exclusively on experimental theater. Nevertheless, one of the most important insights that I have taken away from the experiment is that postdramatic theater does indeed allow for identification, albeit not with characters. As one student noted in the survey,

This course actually allowed me to see how German theater was created. I felt that I saw through the eyes of the artists in a way even though I may have disagreed with their ideas or messages. At the risk of sounding arrogant—I feel that I shared in their genius for a brief moment.

In other words, many of the creative writing and directing exercises demanded that the class identify with artists, authors, directors and artistic movements rather than with fictional characters. This sort of identification has tremendous potential for advanced language classes. Imagine, for example, improvisational games where students assume the role of an artist or intellectual in order to argue their opinions with others, attend an intellectual discussion at a coffee house, a vernissage, etc. Postdramatic theater and other experimental theater traditions might offer possibilities for a kind of meta-identification that also corresponds to higher-level linguistic tasks; paradoxically, they thus might offer a way to continue the pleasures of speaking “in role” in more linguistically and thematically complex contexts.

In terms of critical thinking and the exploration of literature, media, and culture, postdramatic theater has other clear advantages, especially for upper

level performance-oriented foreign language courses. Whereas identification and role-play scenarios usually require a separate level of discussion, reflection and analysis, postdramatic directing and acting assignments come closer to integrating critical reflection into artistic process. They continue the playful, experiential approach common in drama pedagogy, but simultaneously integrate a level of distance and reflection about the construction of narratives. Future studies would do well to examine more closely the ways in which postdramatic theater strategies can be used to explore and question television, film, and digital media. Devised postdramatic theater work, as a response to examples from television and film, remains an unexplored yet very promising approach to foreign language and culture courses.

As drama pedagogy in FL education now branches out into a “Performative Foreign Language Didactics,” we should be encouraged to continue to take risks and experiment with performative art forms in our courses, because our method, the approach of learning-by-doing with body and mind, gives us a better chance to reach millennial students and to introduce them to new modes of perception and thought. Further, there is much to be gained by expanding our purview beyond acting to include collaborative directorial work and student ownership of all aspects of the performance. Collaborative learning-by-doing-and-creating not only maximizes student engagement, it also catalyzes critical reflection on questions of representation and narrative.

## 7 Bibliography

- Council of Europe (2001): *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Essif, Les (2006): *The French Play. Exploring Theatre “Re-creatively” with Foreign Language Students*. Calgary: University of Calgary Press
- Even, Susanne (2003): *Dramagrammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iucidium
- Even, Susanne. *Moving in(to) Imaginary Worlds* (2008): *Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. Unterrichtspraxis / Teaching German* 41/2, 161-170
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Jäger, Anja (2011): *Improvisationen auf literarischer Grundlage zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen*. In: Almut Küppers/Torben Schmidt/Maik Walter (eds): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Hannover: Schroedel, 164-79

- Jelinek, Elfriede (2004): *Der Tod und das Mädchen I-V*. Berlin: Berlin Verlag Taschenbuch
- Handke, Peter (1966): *Publikumsbeschimpfung und andere Stücke*. Frankfurt: Suhrkamp
- Kao, Shin-Mei / O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford, CT: Ablex Publishing
- Kassay-Schuster, Henriette (2012): Politics, Play, and Profanation: René Pollesch's 24 Hours Are Not a Day. In: *Theatre Annual: A Journal of Performance Studies* 65, 77-97
- Kessler, Benedikt (2008): Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Peter Lang
- Koerner, Morgan (2012): German Literature and Culture under *Revue*: Learner Autonomy and Creativity through the Theme-Based Theater Practicum. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 45.1, 28-39
- Küppers, Almut, Torben Schmidt and Maik Walter (2011): Inszenierungen – *Present tense incarnate* im Fremdsprachenunterricht. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (eds): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Hannover: Schroedel, 5-17
- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt: Verlag der Autoren
- Plath, Maik (2009): Biographisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz
- Plath, Maik (2011): *Freeze! & Blick ins Publikum! Das Methoden-Repertoire für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Pollesch, René (2003): *www-slums*. Ed. Corinna Brocher. Berlin: rororo
- Poschmann, Gerda (1997): *Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse*. Tübingen: Niemeyer
- Schewe, Manfred L. (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg

- Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern: Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (eds): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: *Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Hannover: Schroedel. 20-31
- Schewe, Manfred (2013): Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. In: *Scenario* 7/1
- Schrödl, Jenny (2009): Stimme und Emotion. Affektive Wirksamkeiten im postdramatischen Theater. In: *Forum Modernes Theater* 24/2, 169-82
- Sting, Wolfgang (2012): Performance und Theater als anderes Sprechen. In: *Scenario* 6/1
- Tselikas, Elektra I. (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli

# Shifting Perspectives and Collapsing Binaries: Critical Performative Pedagogy in the Performance Studies Classroom

*Deborah Newton*

## Abstract

Much as performance comes into being by the bodily co-presence of performers and audience, so teaching comes into being by the bodily co-presence of teachers and learners, by their encounters and interactions – their relationship. This paper traverses the process dimension of performative teaching and learning by exploring the productive intersections between critical performative pedagogy (CPP) and performance within the performance studies classroom. It does so by examining the power of performativity in the teaching-learning context where, it is claimed, its major characteristic lies in its ability to destabilise and even collapse the inhibitive binary oppositions evident in classrooms purveying a more traditional, conservative culture of the teaching-learning process.

## 1 Introduction

This paper aims to discuss and explore performative teaching and learning and how these constructs can actually operate out of the Performance Studies tradition. The importance of this opportunity to elaborate upon this approach is captured well in Warren Mark Liew's paper 'Effects Beyond Effectiveness: Teaching as a Performative Act', in which he states: "Despite its wide disciplinary reach, Performance Studies scholarship remains marginalised in the field of educational studies. A thorough theoretical exposition of performance theories in relation to the study of teaching waits to be written" (2013: 283). I hope I can make just a small contribution towards this aspirational goal of improving teaching and learning by viewing them through performative lenses.

In this paper I want to draw upon my own research into the complex and contested nature of performance, and in particular the concept of the performer-audience relationship, to support my provocation for the urgency of need for a shift in perspective from the myopic, mimetic and parochial 'banking' concept of education, as critically outlined by Paulo Friere (2000), to a more



contemporary performance understanding as evidenced in Richard Schechner's view, in his broad spectrum approach to performance studies, that education is "one of the four great spheres of performance" (1993: 20-21).

To declare my stance at the outset, from a joint perspective, I share John Warren's sentiment that "My ultimate hope is that as the fields of performance and education become more interdisciplinary, we will pursue linkages between our disciplines promoting a more complex and rich conversation for all" (2007: 1). From my own specific perspective as a teacher of performance studies, a researcher and active practitioner, I want to promote Monica Prendergast's view "that performance theory has much of value to offer education" (2007: 1). In addition, I advocate a philosophical perspective suggestive of the need to conceptualise the teaching-learning experience as a performative event.

In adopting these theoretical and interdisciplinary views intersecting the boundaries of education, philosophy and performance, aided and abetted by the power of metaphorical analysis, I take a critical theory stance to Cartesian dualism. I do this by taking the terminal cultural binary of teacher-learner and subjecting it to a poststructuralist process of Derridian deconstruction (Derrida 1997), in helping to pave the way to what may be described as a new performative teaching and learning culture.

Finally, I wrap-up this provocative approach to the positive influences of the performative upon the teaching-learning process within the still emerging research trend, which Elyse Lamm Pineau has termed, 'critical performative pedagogy' (CPP) (2002: 42). As an umbrella term, I take CPP firstly, to be an entry point for philosophical discussion concerning the potential of the performative to create the liberating conditions that have the power to remove the shackles of 'enfleshment', as McClaren (1991: 144-173) uses the term, so damaging to the aspirational achievements of both learners and teachers. Secondly, to embrace Pineau's conclusion that, "I am convinced that only through means of performance – however broadly one wishes to define it – can liberating pedagogies be developed" (2002: 52), which I see as the fundamental basis to creating this new performative teaching and learning culture.

## **2 Shifting Perspectives in Teaching and Learning**

In arguing for a radical shift in perspective of what actually constitutes an effective teaching and learning environment, it is essential to begin by rejecting those traditional understandings which lean heavily on passive, conservative, unitary transmission-reception and mimetic models, which unquestionably privilege the teacher as being empowered and the learner as being disenfranchised.

Felman's assertion that "teaching is... not the transmission of ready-made knowledge but is rather the creation of a new condition of knowledge, the creation of a learning disposition" (Felman 1987: 80); has a similar outcome to that emerging from all encounters between a performer and their audience. As Chris Friend suggests "If we apply the idea of performance-as-creation in a classroom environment, we go against the current trends of standardisation

and measurement that often distract attention from actual learning and place it instead on drills and test scores” (2012: 2).

In making the point that “Learning outside the classroom is organic, growing out of necessity, and intentional, done with a performative outcome in mind” (ibid.), Friend goes on to ask the stimulating question “How different would education be if performance was the only thing that really mattered?” He sums up his frustration with the current system by saying, “I can’t help but wonder how different our education system would be if we focused on learning for learning’s sake, rather than for the sake of tests, exams, and homework checks” (ibid.). Perhaps the more balanced approach found in a performative approach to teaching and learning goes some of the way to responding positively to Friend’s concerns and aspirations.

It is pivotal to any performative practice environment, and, in my opinion, particularly so to teaching and learning, to adopt a progressive stance involving a shifting emphasis to the importance of understanding the poietic conditions of teaching and learning. To this extent, it seems reasonable to question those views that still continue to proclaim what Colby in 1972 maintained that, “The emphasis has now swung so much towards progressivism that standards are in serious danger” (1972: 1) and progressivists do no more than deliberately or unwittingly promote the party line.

In acknowledging these ‘ideological battle-lines’ as Colby describes it, attention is now turned to the PS classroom in which it is claimed that its natural performative context results in a critical pedagogy (Shor 1980) which, in focusing emphasis on the relationship between teachers and learners, in the same way that performance stresses the relationship between performer and audience, warmly embraces Pineau’s assertion that, “The claim that teaching is a performance is at once self-evident and oxymoronic” (1994: 4). If the construct of teaching and learning is to operate out of the Performance Studies tradition, it is necessary to describe performance studies and CPP as well as explaining their importance of contribution to the creation of a performative teaching and learning environment.

### **3 Performance Studies and Critical Performative Pedagogy**

The combination of performance theory (Schechner 2006; Carlson 2004; Fischer-Lichte 2008) and critical pedagogy (Freire 1998, 2000; Shor 1980; Giroux 2011) align with the concept of critical performative pedagogy (CPP) (Pineau 1994). Just as the performer cannot think for the audience nor can the teacher think for the learner. As Warren maintains, “thinking that is concerned about reality, does not take place in ivory tower isolation, but only in communication. If it is true that thought has meaning only when generated by action upon the world, the subordination of students to teachers becomes impossible” (2007: 4).

Using CPP, as a means to progressing towards a performative teaching and learning culture, entails adopting Conquergood’s theoretical stance “that aims

to explore the perspective of 'knowing how' and 'knowing who' rather than a more traditional 'knowing that' and 'knowing about' (Conquergood 2002: 145-156). So, whilst both CPP and performance raise numerous questions about teaching and learning, the critical performative element is found within the 'relationship' between teacher and learner/performer and audience.

This relationship can be described as a form of embodied communicative exchange between teachers and learners equating with that which occurs between performer and audience. This introduces an understanding that applies to both performance and CPP as explained by McLaren in his claim that, "We simply do not exist as bodies, but we also have bodies. We have bodies not just because we are borne into bodies but because we learn our bodies; that is, we are taught how to think about our bodies and how to experience our bodies" (1993: 156). It is this Pontyidian concept of embodiment (Merleau-Ponty 1962) and the performance concept of embodied communicative exchange that wedges the performative condition into critical pedagogy, captured in Pineau's term, CPP.

Merleau-Ponty's fame of course lays in his critique of the Cartesian dogmatic concept of dualism, separating mind from body, and replacing it with what he referred to as the 'body-subject', bringing us back to the way things actually appear to us. So, rather than a split between them, the subject and object become one, inferring that the mind and body work in tandem. Trevor Butt puts this so astutely in saying, "the body is not under the control of the mind. . . . Rather, the body interacts with the world, both finding and constructing meaning within it. . . . When people are the object of study, the subjective and the objective merge into one" (2004: 98). This constructivist approach, as found in the work of Berger and Luckmann (1967), does not see the mind working in isolation, in an either/or sense with the body, but jointly in a 'both/and', or 'as well as' fashion.

So, accepting the thesis that "it is from the body that we think, feel and act" (Butt 2004: 96), evident in Merleau-Ponty's (1962) work, we shift our perspective from the thinking subject of Cartesian dualism, to an action perspective which sees the person, teacher and learner, as a form of motion. Instead of falling prey to 'the natural attitude', as the philosopher Husserl (1970) referred to it, which is the myopic lens through which we see things in a distorted fashion, and is responsible for all the "prejudice we find embedded in cultural tradition" (Butt 2004: 90), we can act as much upon the world as it can act upon us. Learners are not disembodied minds like a piece of 'Cartesian wreckage' (Butt 2004: 130) but free agents engaged in their own personal life projects.

It is this performing body that is at the heart of CPP which maps the interdisciplinary terrain between performance and critical pedagogy. As Pineau puts it, "The turn toward performativity in general, and critical analysis of the performing bodies of teachers and students in particular, has opened an interdisciplinary dialogue that is as politically efficacious as it is theoretically provocative" (2002: 41). In showing how performance shapes pedagogic practice, and explaining exactly what she means by 'the body', Pineau identifies

three interconnected means of thematising the body: ‘the ideological body’, ‘the ethnographic body’ and ‘the performing body’, the latter of which “yields a repertoire of strategies for curriculum design and classroom instruction that can encourage students’ active and critical participation within and beyond the classroom” (ibid.: 42).

As a critical educator, Pineau’s CPP decentres teacher authority and is ultimately about empowerment of the learner and I feel she contributes much to the argument for a move toward a performative teaching and learning culture in which students are freed from the oppression of traditional, cultural binary modes of thinking. The importance she attaches to the performative body in the teaching-context recognises that “teaching and learning are fundamentally somatic processes” (2002: 49) and acknowledges the move from theory to practice “is being spearheaded by performance” where enfleshment is more than a theoretical abstraction; it is the disciplinary heart of our pedagogies” (ibid.: 49-50).

McLaren’s concept of ‘enfleshment’ is important for any performative practice and informs much of the thinking behind performative pedagogy. It is clearly important to the new generation of ‘liberatory’ educators because, as Bell Hooks asserts “those of us trying to critique biases in the classroom have been compelled to return to the body to speak about ourselves as subjects in history. . . We must return ourselves to a state of embodiment in order to deconstruct the way power has been traditionally orchestrated in the classroom, denying subjectivity to some groups and according it to others” (Hooks 1994: 139).

McLaren’s notions of ‘enfleshment’ and ‘refreshment’ describe “the dialectical interplay between oppression and resistance” (Pineau 2002: 44) in the classroom. Enfleshment refers to that process which forces bodies to acquire certain habits over our lifetime and which, although appearing to us as if they were natural are, in fact, culturally constructed. Contrary to this understanding, refreshment refers to our innate ability to learn alternative behaviours, corroborating George Kelly’s philosophy of ‘constructive alternativism’ in which he suggests “all our present perceptions are open to question and reconsideration, and it does broadly suggest that even the most occurrences of everyday life might appear utterly transformed if we were inventive enough to construe them differently” (1970a: 1).

Refreshment then confirms that our habits can be broken and “what was learned can be unlearned, and new ways of being can be developed that are more enabling than the old habits” (Pineau 2002: 44). In other words, refreshment desensitises the prejudices we find embedded in our cultural tradition. It is the discipline of performance, as the dance theorist Anne Cooper Albright (1993, cited in Pineau 2002: 45) informs us, “that provides practical methods for breaking through, breaking down, and rebuilding the body’s naturalised habits; bodies can be physically retrained and consciously re-theorised” (Albright 1993: 45). CPP, as practised in the PS classroom, embraces refreshment by using performance to intentionally break down those cultural binaries which can be

extraordinarily powerful in reinforcing and maintaining society's traditional, myopic understanding of teaching and learning. Attention is now turned to just how performance does this.

#### **4 Collapsing Binaries and Reversing Metaphors**

Cultural binaries, classically manifested in Descartes's mind/body dualism, significantly impact all areas of our lives. The inhibitory power of these dichotomous oppositions influences how we think, feel and behave. Binaries allow us to deduce various frameworks such as 'this is a teacher' or 'this is a performer'. Take, for example, the binary of presence v absence. Pineau asserts that bodies in the classroom are overwhelmingly inscribed as 'absence' because, steeped in the tradition of Cartesian dualism, "students and teachers effectively have been schooled to 'forget' their bodies when they enter the classroom in order that they might give themselves more fully to the life of the mind" (2002: 45). Described as a form of 'antisomatic prejudice' (Hooks 1994) Pineau concludes that "Schooling systematically domesticates our bodies; it incarcerates them in rows of wooden desks, robs them of spontaneity through rigid demarcations of time and space, and in fact devotes a great deal of energy to hiding the fact that we have bodies at all" (ibid.).

To move toward a performative teaching and learning model, it is essential therefore to highlight how embodiment "disrupts those centrism that are served by dualistic thinking... and, by consequence, (how) related dualisms... also become blurred or collapse. When dualistic thinking shifts to multiplex thinking, there is no longer one centre but many, ever shifting centres" (Kisliuk 2002: 107). It is the field of PS that leads the way in this perspective shifting process enabling the conditions that constitute a performative culture.

The research work of Fischer-Lichte (2008) demonstrates how the transformational power of performance transcends rigid oppositions and collapses them replacing their notion of 'either or' with 'as-well-as': "in the place of unbridgeable oppositions we find gradual differences" (2008: 204). Thus, performance does not separate but connects. As Fischer-Lichte maintains, "The reality of performance cannot be grasped in binary opposition. Performance blurs the boundaries between the social, the political and the ethical which oppositional binaries keep strictly apart" (ibid.: 174).

In her terms performance exposes performers and audiences to autopoietic situations that shatter their safe positions and require them to become co-participants in the performance event. This is clearly evidenced in the performance works of Marina Abramovic, who considers herself, as many others do, to be the 'grandmother of performance art'. Her work transforms the audience into performers; it collapses the opposition between performing and observing. The audience become co-creators in the performance which exemplifies the fact that "all physical encounters between people stimulate interactions even if their shape is not always plainly evident" (Fischer-Lichte 2008: 43) corroborating Watzlawick et al's (1967) dictum; you cannot not

react to each other.

By Abramovic inviting her audience into active, creative involvement in her performances, sometimes risking her own life as in *Rhythm 0* (1974), where she allows the audience to torture her with a variety of objects including a loaded gun, their traditional role of remaining seated as passive observers could no longer be an option. As Fischer-Lichte states, “Subject and object could no longer be defined and distinguished” (2008: 42); subject and object become one, and “the only conditions for these processes to be set in motion lies in the bodily co-presence of actors and spectators, constitutive of performance in general” (ibid.: 43). It is in this sense that the performative focuses on embodiment and embodied communicative exchange, resulting in a redefinition of the performer-audience relationship. The fundamental bodily co-presence of performer and audience creates (metacommunicative) interactions which occur, albeit at a ‘barely perceptible level’ (ibid.), which result in the collapsing of the performer-audience binary and establish a relationship which privileges the audience as much as it does the performer.

For Fischer-Lichte performance is not so much an art but an experiential event which involves everyone present. Seen as an event, she illuminates an understanding of performance as being transformational. In analysing Abramovic’s work, for example, she states, “Instead of a work of art that existed independently of her and her recipient. . . rather they were all involved in a common situation of here and now, transforming everyone present into co-subjects. . . the relationship between subject and object was established not as dichotomous but as oscillatory” (ibid.: 17). Thus, performance must be seen as a radical approach to the mind-body dichotomy not only destabilising it but “erasing it uncompromisingly” (ibid.: 173). In this sense embodiment is a creative process in which the mind clearly does not exist in opposition to the body and is “an entirely inappropriate concept to describe human experience” (ibid.).

Applying Fischer-Lichte’s thesis to teaching, seeing it not as an art but as a performative ‘event’ involving learners in a transformational experience where cultural binaries such as, mind-body, subject-object, speaker-listener, expert-novice, passive-active and, of course, teacher-learner, are collapsed and fused together, opening up classrooms as performative spaces where, as Perry and Medina maintain, “embodiment isn’t simply an interesting possibility for education, nor is it an alternative practice or method: embodiment is” (2011: 63). This is why CPP considers the body itself as a place of learning and experience (Pineau, 2002: 44), or as Ellsworth puts it, “a learning self that is in motion” (Ellsworth 2005: 7). Here we see a conjoin between performance and teaching. Both possess a transformative potential in motivating participants that “opens up the possibility for all participants to experience a metamorphosis” (Fischer-Lichte 2008: 23) incorporating the reversal of roles; a redefinition of the teacher-learner relationship challenging the perceived binary oppositions which have perpetuated and legitimised the dominance of the teaching role over the learner, to which attention is now turned.

## 5 Reversing Metaphors

In respect of its implications for ‘liberatory education’, in 1985, Newton and Mathews published a prophetic article in which they contended that the process of learning could be democratised and enhanced by taking a metaphorical perspective to its analysis and consequent understanding. This contention stemmed from their research in HE classrooms that, more often than not, ‘control of learning’, lay not in the hands of learners but teachers. Adopting a Wittgensteinian (1997) position that ‘all seeing is seeing as’, the authors claimed that the best way to enhance learning was to hand control back to learners by seeing the “learner ‘as’ teacher” and “teacher ‘as’ learner”... “to share in the process of teaching and learning ... to become partners in education” (Newton and Mathews 1985: 29). This metaphorical process culminated in the conclusion that seeing both learner and teacher ‘as’ researchers, engaging “in essentially the same type of activity” (Newton and Mathews 1985: 30), is the required perceptual framework for any initiatives making claim to enhancing learning.

Acknowledging the potential metaphorical value of Newton and Matthews’ (1985) research findings, it is fairly easy to see how their work can be correlated with that of Fischer-Lichte, by viewing performers and audiences, and teachers and learners, as all being researchers, construing or hypothesising (Kelly 1970) their way through life in a social autopoietic context of performative relationships. CPP, in this respect, as a performative model of teaching, enables the creation of the autopoietic conditions which presents ‘teaching as performative’ in which “the autopoietic feedback loop, consisting of the mutual interaction between actors (teachers) and spectators (learners), brings forth the performance” (Fischer-Lichte 2008: 163). In rejecting the dominant-submissive binary evident in classrooms, and acknowledging the interdependence of teachers and learners through the deconstruction of the ‘teacher as learner’, by reversing the metaphor and shifting the privileged term to learner, we begin to appreciate the implications and applications of a CPP for understanding the ‘liminality’ of the teaching-learning process as it is understood in the performance context.

## 6 Conclusion

In this paper I have contended that CPP has the transformational power to shift our perceptions of teaching and learning to a view that positions the embodied teacher and learner in the PS classroom such that it may become the centre of research efforts to enhance both educational processes. Furthermore, the central focus of such research effort should direct its attention at the relationship between teacher and learner in a concerted attempt to break down pervasive cultural binaries thus permitting us to see learners and teachers alike as sharing a liminal educational experience. This leads to the conclusion, that only a reconceptualisation of the teacher-learner relationship as discussed along these

embodied, performative lines can effect a critical and necessary change in how we educate our future performance practitioners.

Put concisely, the principles of CPP should be transferred to the PS classroom to establish a performative teaching and learning culture in which knowledge acquisition becomes a mutual process between teachers and learners rather than an object produced by teachers for students. This approach argues for performance scholars to engage a critical performative pedagogy with performative praxis and challenges teachers of performance to design and deliver their courses in ways that obviate and focus upon the benefits of establishing an effective teacher-learner relationship which serves to enhance the collaborative, performative nature of teaching.

In conclusion, the liminal or threshold aspect of teaching and learning, that boundary 'betwixt and between' (Turner 1969) them, which CPP encourages participants to cross over, is highly evident in the PS classroom, where identity formation, relationship development and knowledge acquisition go hand in hand with performance theory, suggesting that every one of us puts on a performance in society (Goffman 1969). Teachers and learners are of course no exception in this respect. However, only by intentionally shifting our perspectives of teaching and learning incorporating an embodied redefinition of the relationship between teachers and learners together with a metacommunicative reversal of roles, in which learners are seen as responsible, empowered co-determinants of educational outcomes, and by disassembling those cultural binaries which induce a perceptual artificiality of the classroom, will we establish the performative teaching and learning culture to which CPP makes such an important contribution.

## Bibliography

- Albright, Alison C. (1993): *Dancing across Difference: Experience and Identity in the Classroom*. In: *Women and Performance* 6, 41-54
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1967): *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin
- Butt, Trevor (2004): *Understanding People*. Palgrave: MacMillan
- Carlson, Marvin (2004): *Performance: A Critical Introduction*. London: Routledge
- Colby, Roy (1972): 'Progressive People: Those who deliberately or unwittingly promote the Party Line'. *A Communes-English Dictionary*. Western Islands Publishers: Massachusetts. Online Resource: THE TRADITIONAL AND PROGRESSIVE PHILOSOPHIES OF EDUCATION. Online Resource: <http://www.cre.org.uk/philosophies.html> (Accessed 16 April 2014)
- Conquergood, Dwight (2002): Performance studies: Interventions and radical research. *TDR: The Drama Review* 46, 145-156



- Derrida, Jacques (1997): *Of Grammatology*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press 1997, corrected edition, trans. Gayatri Chakravorty Spivak
- Descartes, René (1641): *Meditations on First Philosophy*. In: *The Philosophical Writings of René Descartes*, trans. by J. Cottingham, R. Stoothoff and D. Murdoch. Cambridge: Cambridge University Press 1984, vol. 2, 1-62
- Ellsworth, Elizabeth (2005): *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge
- Felman, Shoshana (1987): *Jacques Lacan and the adventure of insight. Psychoanalysis in contemporary culture*. Boston: Harvard University Press
- Fischer-Lichte, Erika (2008): *The Transformative Power of Performance: A new aesthetics*. Trans. Saskya Iris Jain. London: Routledge
- Freire, Paulo (1998): *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Clarke, P., Trans.). Maryland: Rowman & Littlefield
- Freire, Paulo (2000): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Friend, Chris (2012): *Learning as Performance: MOOC Pedagogy and On-ground Classes*. Online Resource:  
<http://www.hybridpedagogy.com/journal/learning-as-peformance-mooc-pedagogy-and-on-ground-classes/#respond> (Accessed 24 August 2014)
- Giroux, Henry A. (2011): *On Critical Pedagogy*. London: The Continuum International Publishing Group
- Goffman, Erving (1969): *The presentation of the self in everyday life*. London: Allen Lane
- Hooks, Bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge
- Husserl, Edmund (1970): *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press
- Kelly, George (1970): A brief introduction to personal construct theory. In: D. Bannister (Ed.): *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press. Reprinted 1985, London: Centre for Personal Construct Theory
- Kisliuk, Michelle (2002): The Poetics and Politics of Practice: Experience, Embodiment, and the Engagement of Scholarship. In: Nathan Stucky and Cynthia Wimmer (eds.): *Teaching Performance Studies*, 99-117. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press
- Liew, Warren Mark. (2013): *Effects Beyond Effectiveness. Teaching as a Performative Act*. *Curriculum Inquiry* 43, 2, 261-288
- McLaren, Peter (1991): *Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment*. In: Giroux, Henry (ed.): *Postmodernism, Feminism, and cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. New York: State University of New York

- McLaren, Peter (1993): *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Systems and Gestures (2<sup>nd</sup> Ed.)*. New York: Routledge
- Merleau- Ponty, Maurice (1962): *Phenomenology of Perception*. London: Routledge
- Newton, Robert J.; Mathews, Peter V. (1985): The Study Skills Paradox: “You Can Bring a Horse to Water But You Cannot Make it Drink”. In: *The Vocational Aspect of Education* Vol 37, No 96, 23-31
- Perry, Mia; Medina, Carmen (2011): Embodiment and Performance in Research: Investigating the Possibility of the Body in Curriculum Experience. In: *Journal of Curriculum Theorising* Vol 27, No 3, 62-75
- Pineau, Elyse L. (1994): Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. In: *American Educational Research Journal* 31, 3-25
- Pineau, Elyse L. (2002) Critical Performative Pedagogy: Fleshing Out the Politics of Liberatory Education. In: Stucky, Nathan; Wimmer, Cynthia (eds.): *Teaching Performance Studies*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 41-54
- Prendergast, Monica (2007) Bryant, K. Alexander; Anderson, G. L.; Gallegos. P. (2005) (eds.): *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy and the Politics of Identity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. *Theatre Research in Canada* Vol. 28 No. 2. Online Resource: <http://journals.hil.unb.ca/index.php/tric/article/view/11128/11832> (Accessed 8 April 2014)
- Schechner, Richard (1993): *The future of Ritual*. London: Routledge
- Schechner, Richard (2006): *Performance Studies: An Introduction*. London: Routledge
- Shor, Ira (1980): *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston, Massachusetts: South End Press
- Turner, Victor (1969): *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Warren, John (2007): *Editors Introduction: Pedagogy and Performance*. *Liminalities* Vol 3, Issue 1 (n. pag.)
- Watzlawick, Paul; Bavelas, Janet B.; Jackson, Donald D. (1967): *Pragmatics of Human Communication: A Study of interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: W. W. Norton and Company Inc.
- Wittgenstein, Ludwig (1972): *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell

# Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities

*Carola Surkamp*

## Abstract

Even though non-verbal communication is an essential part of communicative situations, it still is a neglected issue in foreign language teaching. This is quite surprising as no language learner can achieve communicative competence without having some knowledge of non-verbal phenomena, which make communication authentic and serve numerous functions needed for communicative success. Teaching a combination of verbal and non-verbal aspects of communication has positive effects on the language learning process in general and on the students' willingness to communicate in particular. Furthermore, it is important for language learners to become aware of the role non-verbal communication plays in intercultural encounters. Additionally, the knowledge and awareness of the functions of non-verbal communication also help to develop literary competence since non-verbal phenomena contribute to a text's meaning and its effect on the reader in both drama and prose. The objectives of this paper are to outline the nature and functions of non-verbal communication, to show why integrating non-verbal phenomena into different areas of FLT can be highly valuable, and to present drama activities that help sensitise students to non-verbal aspects of communication in various contexts.

## 1 Introduction

Non-verbal communication plays an important role in human social interaction. In this regard, Abercrombie (1968: 55) states what is generally taken for granted: "We speak with our vocal organs, but we converse with our entire bodies." Every facial expression and every gesture contributes to the overall meaning of a statement. Our body language thus accompanies every speech act we make, and even if we do not speak, our non-verbal behaviour constantly transmits information that can be meaningful.

Birdwhistell (1955), one of the pioneers in research on non-verbal communication, estimates that in a conversation up to 65% of what is transmitted on

the social, interpersonal level is conveyed non-verbally. This implies that a considerable part of any message that we are sending and receiving is encoded and decoded non-verbally. Consequently, although only recently, non-verbal phenomena have become a focus of interest in various disciplines such as anthropology, psychology, sociology, and linguistics (cf. Kendon 2004).

In the context of foreign language teaching, however, non-verbal phenomena have not been given sufficient attention (cf. Eßer 2007: 320; Knabe 2007: 13). Language classes have traditionally emphasised verbal communication. Although the Common European Framework of Reference for Languages does at least intermittently pick up on non-verbal communication (cf. 4.4.5), the way this is dealt with does not suffice: the text sporadically refers to body language in terms of pointing, gesture and mime to support the verbal reference – but it does not include a structured and explicit description of non-verbal competences. Most manuals for foreign language teaching similarly do not include materials and exercises which focus on non-verbal forms of communication (cf. Reimann 2012: 36; Özkul 2012: 17).

And yet, several recent publications in the domain of foreign language teaching show that non-verbal forms of communication are very important not only for the teaching of language, but also for intercultural learning (cf. Knabe 2007; Reimann 2008, 2012; Strasser 2008). In addition to this, a variety of methodological work has been published in practice-oriented journals, suggesting different approaches to including non-verbal forms of communication in foreign language classes (cf. Reimann 2000; Bouchara 2009; Özkul 2012).

It is not surprising that these suggestions always include role-plays, mime and other action-oriented and holistic activities that consider the entire body with its different forms of perception and expression. Many of these exercises originate from drama pedagogy and have found their way into foreign language teaching: they stress the value of non-verbal elements for language learning, not only when it comes to creating authentic communicative situations in the classroom, but also as a compensation strategy for listening and speaking as well as in the context of intercultural learning (cf. Schewe 1993: 6f.; Tselikas 1999: 28; Culham 2002; Müller 2008: 28ff.; Elis 2015). Studies in the area of drama pedagogy also draw attention to the fact that non-verbal forms of communication used in acting can prepare learners' verbal communication in the foreign language by helping them get rid of inhibitions (cf. Matthias 2007), and that these forms of communication can motivate learners to communicate in multi-modal ways, making use of different channels and signs (cf. Rothwell 2011). What is missing, however, is a distinction between the various requirements students need to fulfill in the different areas of foreign language learning (linguistic, literary and intercultural learning) as well as the establishment of a connection between these requirements and selected drama methods.

For this reason, the following article has two aims: First, following a short overview of different non-verbal components of communication, I will show

how these different components are part of the teaching of language, culture and literature. Second, I want to illustrate how foreign language classes based on drama pedagogy can contribute more effectively to a consideration of non-verbal communication on the different levels of the teaching and learning of a foreign language.

## 2 Non-verbal Components of Communication

Usually, non-verbal communication is defined in opposition to verbal communication: all phenomena with a communicative value that are not part of verbal communication are summarised under the umbrella term ‘non-verbal communication’. As the psychologist Scherer (1980: 225) notes, ambiguities in the use of the term can often be traced back to the fact that the term ‘non-verbal’ refers both to visible phenomena such as gestures and facial expression as well as to audible aspects such as speaking styles and quality of speech. It is for this reason that Scherer (ibid.) proposes making a distinction between vocal and non-vocal phenomena. On the one hand we can, therefore, find paralinguistic (i.e. vocal) phenomena such as individual characteristics of the voice, speech melody, temporal aspects, forms of articulation and side noise. On the other hand, there are non-vocal phenomena in conversation such as the external characteristics of a speaker, physical reactions and a number of kinesic phenomena, which can be divided into macro-kinesic and micro-kinesic phenomena. The following figure shows a systematic overview of the main forms of non-verbal communication (cf. Argyle 1972, 2002; Ekman/Friesen 1969; Crystal 1974; Poyatos 1983):

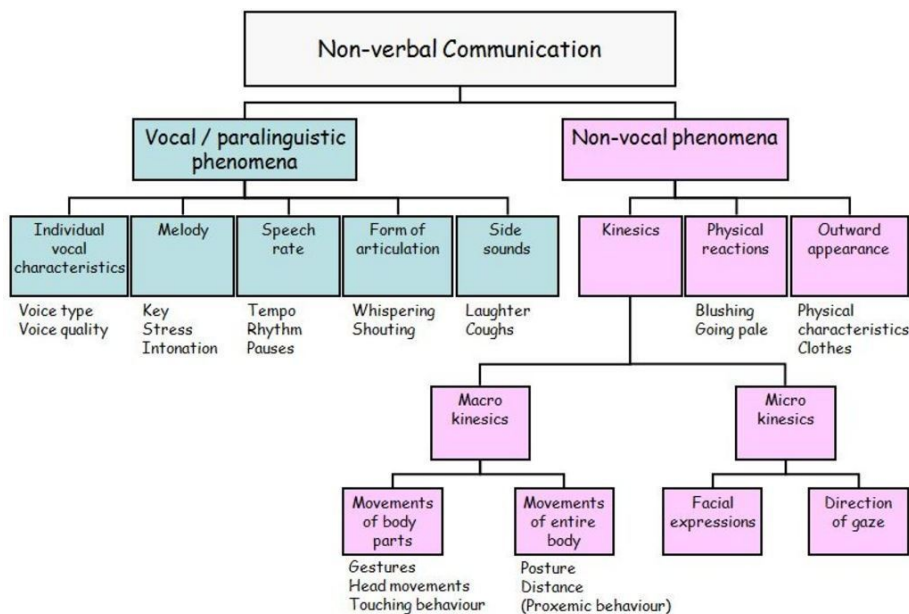


Figure 1: Overview of the main forms of non-verbal communication

Observing such non-verbal phenomena in conversation plays an important role in the interpretation of meaning, for instance when it comes to assessing others, to the creation of closeness and distance or to understanding the relationship between conversation partners:

First, our *physical appearance* provides nonverbal cues that others use to make judgments about us. Second, the way we use space [...] helps us regulate intimacy and control our sensory exposure to others. Third, the way we move our bodies [...] provides information about us to others. Fourth, the way we use our voice [...] tells others how we define the relationship between ourselves and them. Fifth, the degree to which we *touch* others and the degree to which we allow others to touch us provides cues to how we see our relationships. (Gudykunst/Kim 1997: 225)

One has, however, to consider two things (cf. Scherer 1980: 227f.). First, non-verbal signs are not always coded in an unambiguous way. This is due to the fact that not all signs are emblematic, which means that they can be used in different ways by individuals according to the context or specific group. Moreover, there can be cultural differences in the use of one and the same sign. Second, non-verbal signs are not always transmitted in an intentional way, that is, there is not necessarily a specific intention underlying the use of a sign. A large part of non-verbal communication happens unconsciously. The way closeness and distance are established through physical contact between individuals, for instance, is something that usually happens unconsciously, although physical touch can be used intentionally in particular situations, for example the act of shaking somebody's hand when greeting them (cf. Strasser 2008: 65f.).

### 3 On the Importance of Non-verbal Communication in Language Teaching

One of the main teaching objectives in the foreign language classroom is the development of communicative competence. As an essential part of communication is non-verbal, communicative competence cannot consist solely of the correct use of verbal language. The fact that non-verbal phenomena play an essential role in conversation becomes evident when we consider the different functions non-verbal behaviour can fulfil (cf. Jakobson 1960: 353ff.; Ekman/Friesen 1969; Argyle 2002: 106, 117ff.; Strasser 2008: 68ff.). Non-verbal cues may have

- an emotive function in that they (e.g. through facial expression) reveal the speaker's personality, feelings, thoughts and attitudes;
- a conative function in that they (e.g. through body posture) externalise the social roles of and the relationship level (sympathy/antipathy) between two interlocutors;

- a phatic function in that they regulate conversations and structure interaction (e.g. indicating changes of speakers or the beginning/ending of contributions);
- a function as illustrators of verbal communication: they may anticipate, repeat, contradict, substitute, complement or accentuate the verbal message (e.g., nodding our head to accompany verbal agreement); or lastly,
- a function as emblems with a binding lexical or ritual meaning (e.g., ‘V’ for victory)

If we leave out the non-verbal dimension of communication in foreign language teaching, we are creating artificial situations, which do not reflect real-life encounters between speakers of the foreign language. Students do not learn to coordinate word and action, language and gesture, neither in the reception of the foreign language nor in its production.

Non-verbal behaviour is also relevant as a communicative strategy. Non-verbal communication can help learners both to understand the foreign language and to express themselves in it. Lacking knowledge of vocabulary or not being able to produce speech can be compensated for by the decoding of non-verbal signals or by the transmission of part of the communicative intention to the gesture modality. Similarly, the emotive function of non-verbal behaviour can give students valuable information about the emotions and the intentions of their conversation partner in linguistic emergencies. Making use of the phatic function of non-verbal communication, in addition, can be a strategy for speakers to use their own facial expression and/or gestures in order to give feedback to their conversation partner concerning their reaction to the perceived communicative process or, inversely, to interpret whether the communication is successful or not by decoding their conversation partner’s non-verbal behaviour.

Finally, the combination of verbal and non-verbal communication in the foreign language classroom can make it easier for learners to remember new words or grammatical structures. As neurological research has shown, we remember vocabulary and language patterns for a longer period of time if language is linked with non-verbal signs (cf. Knabe 2007: 61).

#### **4 Non-verbal Communication and Intercultural Learning**

Effective communication in a foreign language is more than just a matter of language proficiency. One of the goals – if not *the main* goal – of foreign language teaching is to help students to become intercultural speakers. Phenomena such as the direction of gaze or the role of silence are often not the same across cultures. Since they can even convey the complete opposite of what is intended, behavioural patterns are a common source of intercultural misunderstandings:

In some cultures, for example, *gestures* play a more prominent role than in others, e.g. Italians use more gestures than Scandinavians. As a result, Scandinavians appear ‘wooden’ and boring to Italians. [...] *Eye contact* is also treated differently. For example, most Germans would think East Asians are trying to hide something, or are shifty because respect forbids East Asians from looking their partner directly into the eyes. [...] During a discussion of equals, Arab men tend to raise their *voice* to express strength and sincerity; an American would consider that to be aggressive and objectionable. (Hinner 1998: 12)

What is considered an appropriate distance between people in a conversation depends on culture, too. Edward Hall (1966) argues that cultures can be differentiated in terms of the degree of contact preferred by their members. Cultures in which people tend to stand close and touch a lot are referred to as high contact cultures, while cultures in which people stand apart and tend not to touch are referred to as low contact cultures. People in high contact cultures consider physical closeness in conversations as positive and distance as negative; in low contact cultures the opposite is often the case (cf. Gudykunst/Kim 1997: 231f.; Knabe 2007: 78f.).

These examples indicate that the greatest obstacles to successful intercultural communication are very often not linguistic mistakes. Though grammar or vocabulary errors can make conversation difficult, they seldom inhibit the communication process. Violations in non-verbal behaviour normally entail more serious consequences: many intercultural misunderstandings and even communication breakdowns are due to the behaviour of a person from one culture being ‘inappropriately’ perceived, interpreted, and reacted to by someone from another culture (cf. Culham 2002: 95f.). This is particularly true for homomorphy, that is, one and the same gesture being used as an emblem in different cultures but carrying significantly different meanings (cf. Knabe 2007: 86f.; Strasser 2008: 74). Burgoon et al. (1989: 27, 189) point out that the use of different non-verbal signs by political leaders can even lead to geopolitical embarrassment:

A prime example is when then vice president Richard Nixon undertook a good-will tour to Latin America. Photographers at his first airport stop flashed pictures of Nixon holding up both hands in the ‘A-OK’ gesture. Unfortunately, that gesture in many Latin American countries means ‘screw you’ [...].

Therefore, the teaching of intercultural communicative competence should include non-verbal communication. Learners of foreign languages must be made aware of the impact culture has on vocal and non-vocal phenomena. This implies that they should explore and develop an awareness of the conventional behaviour in common situations in their own culture (cf. Strasser 2008: 75). This is particularly obvious in the case of so-called ‘culturemes’, that is, specific forms of behaviour such as how to treat guests, table manners, giving and receiving presents etc., that play a role in every culture, but that are often



expressed through different non-verbal behaviour, so-called 'behavioremes' (cf. Oksaar 1988 in Eßler 2007: 327).

But integrating cultural aspects into the teaching of body language does not primarily mean prompting the students to memorise the patterns of non-verbal behaviour which speakers of another language follow. Rather, students need to develop sufficient sensitivity to the impact of culturally-induced behaviour on communication. When others offend our non-verbal expectations, we tend to assess these offenses negatively. Recognizing that there are essential cultural differences in the use of body language permits students to respond more effectively when intercultural communication breaks down. They must learn to view problems in intercultural communication as a result of cultural differences rather than, taking their own cultural perception as a rule, as some sort of insufficiency on the part of the other speaker.

There is yet another advantage that the integration of non-verbal communication has to offer in fostering intercultural competence. Just as non-verbal behaviour can have a strategic function for verbal learning processes, components of non-verbal communication can be used in intercultural interactions for soothing tensions between speakers, e.g. by expressing an open and attentive attitude towards one's conversation partner by means of facial expressions or a certain physical posture. The fact that, aside from culture-specific signs, there are also a number of physical expressions that are interpreted identically in every culture, helps to support the idea of using non-verbal communication to increase mutual understanding (cf. Strasser 2008: 70).

## 5 Non-verbal Communication in the Literature Classroom

Non-verbal aspects are also important for the understanding and interpretation of literary texts. When characters interact with each other, they also act non-verbally, and these components can fulfill functions in literary dialogues that are similar to their real-life counterparts. The following example from the young adult novel *Face* by Benjamin Zephaniah illustrates that the characters' body language (in italics here) both reveals their feelings (a pretentious show of self-confidence by Mark that results in surprise and insecurity; a show of self-confidence by Jennifer who is older and more experienced) and allows readers to draw conclusions about their relationship to each other (Jennifer's superiority, Mark's capitulation):

On this particular afternoon Mark's eye was caught by Jennifer Hamilton from Year 11. She was sixteen years old, and a lot taller than him.

Mark *whistled* to her and *shouted* so that everyone could hear, 'Come 'ere, Jenny baby, and give us a kiss goodbye.'

She *walked straight up to him, looked down on him* and said, 'I'm here, boy, let's do it.'

Mark was shocked. 'OK, you start it,' he *spluttered*.

‘What, do you want me to start without you?’ Laughter burst out as spectators gathered around [...]. Jennifer *stood towering* above Mark like a gladiator. Mark got himself into more trouble every time he spoke. ‘I tell ya what, close yu eyes and I’ll start.’ ‘Close my eyes. What’s the matter, boy? Don’t you want me to see you?’ [...] The laughter got louder. [...] Even Jennifer *cracked a smile* when one of her best friends shouted, ‘Don’t hurt him, have mercy upon his lips, for he is young and fragile.’ ‘All right.’ Mark got serious. ‘Bend down and let’s do the business.’

As Jennifer bent down towards him, Mark squeezed his eyes shut, every muscle on his face tensed, his feet gripping the floor. Jennifer put her hand under his chin and tilted his face towards the sky, the crowd sounding like supporters at a boxing match. Jennifer stuck out her tongue and unleashed it all over Mark’s forehead. The crowd roared with laughter. (Zephaniah 1999: 10f.)

Beyond everyday functions, body language in fictional texts serves specific aesthetic purposes. Non-verbal phenomena described in literary texts, enacted in plays or shown in films, function as aesthetic signs: they can – as the example shows – convey important information concerning the characters and they can increase the authenticity of interactions (cf. also Korte 1993).

On the one hand, working with literary texts in the foreign language classroom can thus help illustrate the general importance and the different functions non-verbal means of expression have in everyday life. On the other hand, teaching literature requires dealing with the way non-verbal communication can fulfill aesthetic functions in literary texts and the way it creates certain effects on readers or viewers. The ability to approach literary texts accordingly is part of literary competence; a competence that learners need in order to access literary texts in the foreign language and to the worlds they create (cf. Surkamp 2012). Many students have difficulty, for example, in speculating about the motives of the characters, let alone in describing and interpreting the creative use of narrative, dramatic or filmic devices. Their understanding of literature is often limited and restricted to being able to follow a text’s plot. Interpreting a literary text, however, does not stop at students reading the text and analysing its verbal codes. In the case of a play, for example, students must be enabled to view the text as a script written for the staging of the play. This performance dimension of stage plays, however, can only be illustrated by considering the non-verbal elements included in the text. This is discussed further below.

## 6 Interim Conclusion

As described above, non-verbal communication in its different forms and functions plays an important role in the three areas of foreign language teaching mentioned. The examples described also show that one can distinguish between

different dimensions of non-verbal communicative competence<sup>1</sup>:

- knowledge of different forms of non-verbal behaviour
- knowledge of different functions of non-verbal behaviour
- knowledge of culture-specific non-verbal expressions
- knowledge of aesthetic functions of non-verbal communication in literary texts
- ability to recognise non-verbal behaviour in communicative situations
- awareness of the importance of non-verbal communication in processes of interaction
- awareness of the way body language is shaped by cultures and of differences between cultures
- openness and appreciation for unknown non-verbal forms of behaviour
- strategic use of non-verbal communication in interactions with others

## **7 Teaching non-verbal communication through drama activities**

There are a variety of methods that can be used in order to practise different forms and functions of non-verbal communication in the foreign language classroom. These include the use of images (e.g. advertising poster) and audio-visual material, as well as action-orientated methods such as role-plays, video-conferences with speakers of the target language or real-life meetings during school exchanges. It is not surprising that drama activities potentially offer particular opportunities to foster non-verbal communicative competence, as they involve movement and demand the performance of language encounters in a holistic way.

The mere fact that drama activities might increase awareness of non-verbal forms of expression, however, is of little help when it comes to the actual lesson planning. For teachers to be able to select suitable drama activities, it must be clear which areas of foreign language teaching and which dimension of non-verbal communication are meant to be focused on at a particular time. In addition, one must not forget that no methodological approach can (or needs

---

<sup>1</sup> Eßer (2007: 328) uses this term, too: „Um mit einer interkulturellen Begegnungssituation sowohl auf der Perzeptions- als auch der Aktionsebene besser umgehen zu können, brauchen die InteraktionspartnerInnen – neben Empathie und Ambiguitätstoleranz – Einsicht in die Kulturgebundenheit sprachlichen und körpersprachlichen Handelns, neben kommunikativer Kompetenz also auch körpersprachliche Kompetenz.“

to) achieve every potential goal at the same time. In the context of fostering non-verbal communicative competence, for instance, it is important for learners of foreign languages to be familiar with different bodily forms of expression – when producing as well as understanding the foreign language. They should be able to listen to native speakers and they should also be able to see them while they are communicating in the foreign language. For this reason, the use of drama activities should be combined with additional materials (e.g. images, films or audio texts) and with different methodological approaches (e.g. a classroom discussion for reflecting on the non-verbal forms of communication used or observed in a drama activity).

Since the learning of foreign languages is too often approached in a purely cognitive way and without physical movements, the teaching of non-verbal communication should first of all offer learners the opportunity to develop an awareness of their own body and its manifold forms of expression. They should, likewise, be supported in letting go of their inhibitions about the use of their body language. These goals are important for all areas of foreign language learning and all sub-dimensions of non-verbal communicative competence. Depending on the aspect of body language that is focused on (non-vocal phenomena such as gestures, mime or moving around, or vocal phenomena like speech melody or speech rate), individual drama activities can be subsumed under specific categories.

Exercises that pay particular attention to non-vocal phenomena make learners concentrate on their bodies and encourage them to use their facial expressions and gestures as a means of communication. The following activities are examples of these types of exercises (cf. Karbowska-Hayes 1984: 16ff.; Maley/Duff 2001; Culham 2002; Waegner 2003 and Nünning/Surkamp 2010: 175ff.):

- Walking around the room: learners are asked to walk around the classroom and adapt their movements to the instructions given by the teacher (e.g. Move as if walking in very high-heeled shoes. / Move as if walking through mud in heavy boots. / Move as if walking barefoot over hot sand on the beach. / Walk as if being followed and feeling nervous. etc.).
- Mirror game: two learners face each other. One of them makes a certain gesture or facial expression. The other one, standing opposite, tries to imitate this behaviour like a mirror. Everyday activities such as brushing one's teeth, putting on make-up, brushing one's hair or getting dressed can be performed as well.
- Guessing professions: the students form a big circle and take turns going into the middle in order to present a profession or an activity using pantomime. The other students try to guess the right answer.
- Identifying freeze frames: the students build a freeze frame for a topic or a situation (e.g. a family picture / a marriage in a church / a talkshow /

an operating theatre / a rollercoaster) in groups, which must be identified by the others.

- **Guessing emotions:** three learners stand in front of the group and are given the task to perform a certain emotion (impatience, sadness, boredom, nervousness, happiness, etc.) in an exaggerated way through gestures and mimic. The first learner in the line should show the respective emotion subtly and the other two learners should increase the intensity of the emotion accordingly (e.g. through a stronger facial expression and/or more body language). The other learners have the task of guessing the emotion represented.

An exercise that encourages learners to focus on their voice and the use of different vocal forms of communication is the line improvisation (cf. Nünning/Surkamp 2010: 178f.). Two students stand a few meters apart and then approach each other slowly by alternately placing one foot forward. Both of them are given a word or a sentence that they utter with every step, e.g. player A “I”/Player B: “You”, Player A: “Give me back my book”. / Player B: “I wouldn’t dream of it”. These words or sentences should be uttered using different intonations, volume, tone, speech rate, etc.

This drama activity is designed to introduce students to different forms of vocal communication. Since the non-verbal means of expression are combined with verbal ones, however, this activity can also be used to achieve specific linguistic aims, such as an increased awareness of the meaning-generating function of vocal expression in communication. The learners experience, for instance, that a change of word stress can result in a change of meaning, helping them realise that certain moods can influence communicative intentions (cf. Schewe 1993: 175). Likewise, communicative patterns such as ‘to win someone over’, ‘to shoot something down’, ‘begging’, ‘rejecting’, ‘insisting’ or ‘making concession’ can be made audible through vocal phenomena (cf. Müller 1992: 368).

Furthermore, different forms of drama activities such as performing a dialogue, doing role-plays or improvising can help students to increasingly develop an awareness of the meaning of non-verbal communication in processes of interaction. At the same time, they can teach students to pay attention to their own body language and to make strategic use of non-verbal forms of expression (e.g. if their ability to express themselves verbally is limited). In these drama activities, the foreign language is employed in interaction, requiring not only the use of verbal, but also non-verbal means of communication – for production as well as for reception. Drama methods invite learners to coordinate statements made verbally with gestures, facial expressions and body movements. What is also significant here is that performing drama activities makes students adapt their speech rate to the respective situation and vary their tone and intonation in order to give their statement a specific meaning or to avoid misunderstandings. Another advantage of drama methods lies in the way they integrate the use of language into a particular situation requiring a specific, often non-verbally

expressed behaviour, e.g. the attitude towards the conversation partner, the display of attention, the reaction to what has been said before. In this way, different situations are being performed and different, non-verbal patterns of behaviour can be recognised, interpreted, tried out and maybe even practised in a playful manner through drama activities.

With a view to fostering intercultural learning, drama activities are especially productive when it comes to making students conscious of their own, culture-specific gestures and these activities can also be used to encourage a comparison of other cultural areas. To this end, Reimann (2012: 38) proposes an exercise in which learners use their body language in order to show how specifically intended messages are stressed through gestures in their own culture. In this activity, the teacher illustrates differences to be found in the cultural area of the target language, either with the help of visual material or by performing them. In a further step, learners create their own scene in which some of the newly learned gestures occur. According to Reimann, comparing Germany and France can be done by representing intended messages such as 'about/approximately', 'great', 'bad', 'be quiet!', 'it stinks!' for which different forms of non-verbal communication can be contrasted (cf. also Knabe 2007: 98). The main aim of such endeavours, however, is not so much the precise practising of non-verbal forms of expressions used in other cultures. Instead, the goal is to foster an open attitude towards those signals of body language that might appear strange to learners. Moreover, they can experience the importance of transmitting the intended message of their own cultural signals in intercultural encounters through additional verbal elements (cf. Strasser 2008: 80).

If a learning group consists of students who come from different cultures, it can also be useful to do contrasting pantomimic exercises to make students aware of culture-specific differences in non-verbal communication. In such exercises, individual groups of students are asked to pantomime a specific feeling or an intended message. The rest of the students are observers who have the task of noting differences in the non-verbal representation (cf. Tomalin/Stempleski 1993: 106). In a subsequent discussion, the learners concern themselves with the way both the production and interpretation of body language adheres to culture. By doing this, the similarities between different cultures, e.g. in the representations and perception of emotions (cf. Eßler 2007: 324f.), should be taken into account as well.

When it comes to the teaching of literature, non-verbal forms of communication have to be considered first and foremost in the context of recognizing their potential aesthetic function, for example when characterising protagonists or staging character constellations. Particularly with regard to the use of drama texts, lessons should have a drama-pedagogical approach as their basis: only through acting out parts of a play can students realise that characters in a theatre play are not simply constructed through what they say, but also through how they say what they say and through the actions they perform while speaking. In order to focus learners' attention on these aspects of communication, it is not necessary to stage an entire play. Instead, a number of techniques of

interpretation using short scenes can be useful (cf. Nünning/Surkamp 2010: 180ff.):

- *Reading out loud*: this highlights the acoustic dimension of a dramatic text. In addition, the method can reveal other linguistic levels of meaning, which might not be noticed when students only read the text silently.
- *Scenic Reading*: reading is combined with simple means of staging the text; the depicted situation is acted out through gestures and the movement of the actors who are reading the text.
- *Acting out a scene*: experimenting with different attitudes expressed while speaking, gestural and mimic forms of expression, body language (different postures adapted while walking, standing and sitting) and spatial arrangements (sitting or standing near to or far from each other, with or without eye contact, with or without body contact), the learners explore and practise how the characters behave, how they relate to each other, how they speak to each other and how they act in unison or in conflict with each other.
- *Building a freeze frame*: offers learners the opportunity to depict the central conflict of a drama by using relevant postures, gestures, mimic, body contact or distance as well as the direction of gazes.

Just as the integration of non-verbal communication into the teaching of culture should be organised in a mix of phases of acting and of reflecting, in a similar way sensitising learners to the significance of non-verbal communication when working with literary texts also requires such alternations.

It is especially productive to discuss the effect a scenic representation has on fellow students watching it. A considerable advantage of drama activities is the interaction of production and reception (cf. Schewe 1993: 5f.; Brekle 1995: 116). Since learners are simultaneously observers and actors, teachers should make use of the opportunity to discuss the effects students intended to achieve with their non-verbal behaviour while acting and to compare them to the effects they did actually achieve. Students watching the acting can be given observation tasks to this end. It is also important for them to watch out for the interplay of verbal and non-verbal signs, which is crucial for the overall effect of a drama activity.

## 8 Conclusion

The last example in particular shows that the dividing line between the teaching of language, literature and culture is not as clear-cut as it might appear when it comes to the integration of non-verbal communication in foreign language teaching. This, however, is really less of a problem than it is an advantage: language, literature and culture are closely intertwined and show a variety of

overlapping aspects so that these different fields should, ideally, be combined in the classroom.

The overall aim of a pedagogy of non-verbal communication should be to sensitise the students to the potential effects of non-verbal phenomena in communication – both in formal and everyday conversations, in intercultural relationships and in literary texts. It is for this reason that we should shift away “from the competence-performance dichotomy and toward a perspective that embraces the importance of language in use – that is, how language is contextually situated in interaction” (Gullberg/McCafferty 2008: 134). One way of achieving this is to follow a drama-based approach in the foreign language classroom.

## Bibliography

- Abercrombie, David (1968): Paralanguage. In: *British Journal of Disorders of Communication* 3, 55-59
- Argyle, Michael (1972): Non-verbal Communication in Human Social Interaction. In: Hinde, Robert A. (ed.): *Non-verbal Communication*. Cambridge: Cambridge UP, 243-269
- Argyle, Michael (2002 [1979]): *Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation*. Paderborn: Junfermann
- Birdwhistell, Ray L. (1955): Background to Kinesics. In: *ETC* 13, 10-18
- Bouchara, Abdelaziz (2009): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz am Beispiel der Proxemik. In: *Zielsprache Deutsch* 36/2, 3-29
- Brekle, Wolfgang (1995): Didaktische Überlegungen zum darstellenden Spiel im Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht* 48/3, 114-121
- Burgoon, Judee K. et al. (1989): *Nonverbal Communication. The Unspoken Dialogue*. New York: Harper & Row
- Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) (Accessed 16 January 2015)
- Crystal, David (1974): Paralinguistics. In: Sebeok, Thomas A. (ed.): *Current Trends in Linguistics*. Vol. 12. Den Haag: Mouton, 265-295
- Culham, Cameron R. (2002): Coping With Obstacles in Drama-Based ESL Teaching. A Nonverbal Approach. In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. London: Ablex, 95-112
- Ekman, Paul; Friesen, Wallace (1969): The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding. In: *Semiotica* 1, 49-98
- Elis, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola (eds.): *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 89-115.



- Eßer, Ruth (2007): Körpersprache in Babylon. In: Krumm, Hans-Jürgen (ed.): *Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht*. München: iudicum, 320-332
- Gudykunst, William B.; Kim, Young Yun (1997 [1984]): *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*. Reading, MA/Menlo Park, CA: Addison-Wesley
- Gullberg, Marianne; McCafferty, Steven G. (2008): Introduction to Gesture and SLA. Toward an Integrated Approach. In: *Studies in Second Language Acquisition* 30/2, 133-146
- Hall, Edward T. (1966): *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday
- Hinner, Michael B. (1998): The Importance of Intercultural Communication in a Globalized World. <http://ideas.repec.org/p/fth/freiba/98-6.html> (Accessed 16 January 2015)
- Jakobson, Roman (1960): Closing Statement. Linguistics and Poetics. In: Sebeok, Thomas A. (ed.): *Style in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 350-377
- Kao, Shin-Mei; O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama*. Westport, CT: Ablex
- Karbowska-Hayes, Suzanne (1984): *Drama as a Second Language. A Practical Handbook for Language Teachers*. Cambridge: National Extension College
- Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible Action as Utterance*. New York: Cambridge UP
- Knabe, Kristin (2007): *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik. Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang
- Korte, Barbara (1993): *Körpersprache in der Literatur. Theorie und Geschichte am Beispiel englischer Erzählprosa*. Tübingen: Francke
- Maley, Alan; Duff, Alan (2001): *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge UP
- Matthias, Bettina (2007): 'Show, don't tell!' Improvisational Theater and the Beginning Foreign Language Curriculum. In: *Scenario* 1/1, 56-69
- Müller, Frank (1992): Dialog zwischen Text und Untertext. Theaterspielen als Sprechhandeln. In: *Diskussion Deutsch* 23/126, 365-374
- Müller, Thomas (2008): *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: VDM
- Nünning, Ansgar; Surkamp, Carola (2010): *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. 3<sup>rd</sup> ed. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett
- Özkul, Senem (2012): Speaking foreign body language. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 9/5, 16-17.
- Poyatos, Fernando (1983): *New Perspectives in Nonverbal Communication*. Oxford: Pergamon

- Reimann, Daniel (2000): Französisch durch Gesten. Bausteine einer Didaktik der nonverbalen Kommunikation. In: *Französisch heute* 1, 68-82
- Reimann, Daniel (2008): Nonverbale Kommunikation im Spanischunterricht und interkulturelles Hör-/Sehverstehen. In: *Hispanorama* 121, 93-97
- Reimann, Daniel (2012): Nonverbale Kommunikation zum Thema machen. Sprach- und kulturraumspezifische Gesten im Fremdsprachenunterricht. In: *Pädagogik* 64/10, 36-39
- Rothwell, Julia (2011): Bodies and Language. Process Drama and Intercultural Language Learning in a Beginner Language Classroom. In: *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 575-594
- Scherer, Klaus R. (1980): The Functions of Nonverbal Signs in Conversation. In: Giles, Howard; St. Clair, Roger (eds.): *The Social and Psychological Contexts of Communication*. Hillsdale: L. Erlbaum, 225-244
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg
- Strasser, Margareta (2008): *Verständigungsstrategien bei sehr geringen Sprachkenntnissen. Eine explorative Studie zur Kommunikation unter Bedingungen der Interkomprehension*. Wien: Praesens
- Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich (eds.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett, 77-90
- Tomalin, Barry; Stempleski, Susan (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford UP.
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Waegner, Heinrich (2003): *Theaterwerkstatt. Kommentierte Wege vom Warm-up bis zur Spielvorlage*. Stuttgart: Klett
- Zephaniah, Benjamin (1999): *Face*. London: Bloomsbury.

# Interkulturelle Kompetenz als Herausforderung für das Lehramtsstudium

*Annegret Thiem*

## Zusammenfassung

Die Vorgaben der Fremdsprachenlehrpläne NRW stellen neben der funktionalen kommunikativen Kompetenz vor allem die interkulturelle Kompetenz in den Fokus der Unterrichtsziele, welche als Studieninhalt vorausgesetzt wird. Der Artikel geht der Frage nach, was genau interkulturelle Kompetenz von Studierenden erfordert und inwieweit diejenigen, die Lehramt Spanisch studieren, überhaupt auf diese Herausforderungen vorbereitet werden bzw. welche Möglichkeiten im Rahmen des Studiums gegeben sind, um Studierende zu bewusst „interkulturell Handelnden“ auszubilden.

Aber das Eigene muß so gut gelernt sein  
wie das Fremde. (Hölderlin)

## 1

Der neue Kernlernplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen für das Fach Spanisch, der im Jahr 2013 verabschiedet wurde und im Herbst 2014 in Kraft getreten ist, sieht vor, funktionale und interkulturelle kommunikative Kompetenzen unter dem Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit zu vermitteln, wie das im Lehrplan übernommene Schema der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife zeigt (Kernlehrplan 2013: 15f.).<sup>1</sup>

Aus diesem „Zusammenspiel“ (ibid.: 16) der Sprachlernkompetenzen wird das Ziel der Bildungsforderungen, sich ein „angemessenes und erfolgreiches Handeln im privaten wie beruflichen Leben“ (ibid.: 10) anzueignen formuliert. Die Persönlichkeitsmerkmale im ersten Feld werden dabei mithilfe funktionaler Kompetenzen erworben bzw. gefestigt und stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Sprachbewusstheit als zentraler Kategorie:

---

<sup>1</sup> Die Übernahme von Modellen aus anderen Fremdsprachen für das Verstehen der spanischen Sprache(n) und Kultur(en) ist ein gängiges Mittel. Es fehlt an vielen Stellen eine dezidiert fachinterne Perspektive.

<b>Sprachlernkompetenz</b>	<b>Interkulturelle kommunikative Kompetenz</b>	<b>Sprachbewusstheit</b>
	Verstehen                      Handeln Wissen                      Einstellungen                      Bewusstheit	
	<b>Funktionale kommunikative Kompetenz</b>	
	Hör-/Hörsehverstehen Leseverstehen Schreiben Sprechen Sprachmittlung  Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien	
	<b>Text- und Medienkompetenz</b>	
	mündlich    schriftlich    medial	

Language Awareness ist eine zusammenfassende Bezeichnung für verschiedene Ansätze zum konstruktiven, positiven und bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit. [...] [Es] soll ein grundsätzliches Interesse für Sprachen, sprachliche Phänomene geweckt und eine Sensibilisierung für Erscheinungen in der eigenen und der fremden Sprache erzeugt werden. (Budde 2012: 41).

Die Basis für diese Struktur des Kernlehrplans ist ein postulierter „Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung“ (Kernlehrplan 2013: 9):

Der Output von Bildungssystemen umfasst [...] den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, [...]. Schule hat nicht nur die Funktion, individuelle Leistungsfähigkeit sicherzustellen, sondern sie dient auch der kulturellen Selbstverständigung und dem sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft. (BMBF 2009: 12).

Soweit die Theorie. In einer Welt der Globalisierung und Pluralität sind die Anforderungen an eine heterogene und plurale Gesellschaft andere, als sie einstmals in recht überschaubaren Zusammenhängen waren. Angesichts gesellschaftlicher Heterogenität, die uns im alltäglichen Leben ebenso wie in der Schule und an den Universitäten begegnet, stellen kulturelle Selbstverständigung ebenso wie ein sozialer Gesellschaftszusammenhalt die Herausforderungen unserer Zeit dar. Im Verständnis der interkulturellen Pädagogik meint Heterogenität die „Unterschiedlichkeit von Lebenslagen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 12), welche die Grundlage ihrer Forschungsarbeit bildet und in welcher sie darum bemüht sind, „Lebens- und Bildungschancen der Heranwachsenden [...] von den Zufällen ihrer Herkunft unabhängig“ (ibid.) zu halten, und ihnen ein Instrumentarium an die Hand zu geben, das ihnen hilft, sich „in der sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Gesellschaft“ (ibid.: 13) zurechtzufinden. Vom Begriff

der Heterogenität leitet sich in der Diskussion die Frage nach Interkulturalität ab. Interkulturalität meint in diesem Kontext ein Miteinander von sich voneinander unterscheidenden gesellschaftlichen Aspekten eines Landes. Das aber ist etwas anderes, als wir es als Fremdsprachenlernziel postulieren, nämlich als „Auseinandersetzung mit anderen Lebenswirklichkeiten“ (Kernlehrplan 2013: 10). Und damit haben wir schon zwei Facetten der Anwendung von Interkulturalität: Zum einen das Erlernen einer Fremdsprache als Auseinandersetzung mit einer bestimmten Zielkultur und zum anderen die Tatsache, dass es angesichts der Heterogenität unmöglich ist, von einer einheitlichen Perspektive auf diese Zielkultur zu schauen, ganz abgesehen davon, dass die Zielkultur auch nicht einheitlich sein kann, wenn wir Globalität als universales Phänomen verstehen.<sup>2</sup> Interkulturalität, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kommunikation oder Handlungsfähigkeit bieten also ein weites Feld an Deutungsmöglichkeiten und bereiten allein schon aufgrund der oftmals nicht einheitlichen terminologischen Verwendung Probleme (vgl. Krumm 2003: 138).<sup>3</sup> An dieser begrifflichen Vagheit entzündet sich die Frage, was interkulturelle Handlungsfähigkeit eigentlich bezeichnet. Die Suche nach einer Antwort lässt die Beteiligten oftmals ratlos zurück: „Was genau ist interkulturelle Kompetenz?“, fragen sich die Autorinnen des Handbuches interkulturelle Didaktik und geben eine Kurzdefinition: „Interkulturelle Kompetenz ist die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erzielen“ (Bertels/Busmann 2013: 33). Diese Publikation des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) geht damit von einer recht pragmatischen Perspektive aus, setzt die Praktikabilität der Forderungen im Alltag zentral, setzt Verständigung vor Verstehen. Betrachten wir die komplexe Diskussion, die sich um den Terminus Interkulturalität herum entwickelt hat, erhebt sich die Frage, worauf sich die zuständigen Stellen definitorisch geeinigt haben, um interkulturelle Handlungsfähigkeit als oberstes Lernziel für Fremdsprachen zu postulieren, da diese über das Erlernen von Fremdsprachen offenbar weit hinausgeht. Folgt man der Diskussion um Interkulturalität, bewegen wir uns sofort in einem Bereich der kulturwissenschaftlichen und philosophischen Diskussion, die den Begriff Interkulturalität denen der Multikulturalität und Transkulturalität gegenüberstellt und damit unterschiedliche Wertungen im Umgang der Kulturen untereinander postuliert. Im Zuge der postmodernen und postkolonialen Theorieentwicklung, in der es vor allem um das Aufbrechen gewohnter Denkmuster geht, sind diese Begriffe viel diskutiert worden. Sie

---

<sup>2</sup> Wir wollen an dieser Stelle nicht weiter auf gegenteilige Tendenzen der Globalisierung eingehen, die auf der sichtbaren Oberfläche durchaus Vereinheitlichungsbestrebungen erkennen lassen, so z.B. die „kulturelle“ Variante der „Ikeaisierung“, die unser Wohnverhalten weltweit vereinheitlicht oder die Coffeeshops, die unser Essverhalten steuern. Vgl. hierzu auch Bredella (2012: 77f.).

<sup>3</sup> Vgl. hierzu auch die Lehrwerkdiskussion um „eine Art ‚Curriculum‘ für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz [, da] interkulturelle Kompetenz immer wieder mit Landeskunde gleichgesetzt wird“ (Meißner/Bär 2007: 127) und demzufolge interkulturelle Kompetenzen nur unzureichend in den Lehrwerken thematisiert werden.

bezeichnen philosophische Konzepte, die mit dem Umgang des Fremden zu tun haben und bergen Ansätze, an denen sich die Geister hinsichtlich des Umgangs mit Kulturen scheiden. Differenz- und Diversitätshypothesen (vgl. Krumm 2003: 139) beleben diese Diskussion um die grundsätzliche Frage, wie Kulturen im Kontext des *Eigenen* und *Fremden* zu verstehen sind. Sie unterscheiden zwischen der Vorstellung von zwar gleichwertigen, aber strikt voneinander getrennten Kulturen im multikulturellen Nebeneinander und transkulturellen Ansätzen, denen eine „kulturelle dialogisierende Haltung“ (Thiem 2003: 35) eigen ist, die ein permanentes Aushandeln von Kulturen zur Folge hat. Das Präfix *trans-* weist dabei auf einen nomadischen Charakter der kulturellen Begegnung hin<sup>4</sup>, das heißt, kulturelle Differenzen werden zu einem sich bewegenden Netzwerk, in dem sie wie Nomaden von Ort zu Ort ziehen, und so eindeutige Sinnkonstitutionen nicht mehr erlauben.<sup>5</sup> Während Charles Taylors Versuch der Bestimmung einer „Politik des Multikulturalismus“ (Taylor 1997: 13) zusätzlich den Aspekt der Anerkennung ins Spiel bringt, der jeder Einzelne bedarf und der kulturelle Grenzziehungen noch verfestigt, ist transkulturellen Perspektiven eine ständige Bewegung im Umgang mit kulturellen Besonderheiten eigen, wodurch Grenzziehungen vermieden werden.

In der Abwägung zwischen *Trans-* und *Interkulturalität* wird dem Begriff *Transkulturalität* der Vorwurf gemacht, er bewege sich „außerhalb oder oberhalb eines Bereichs“ (Bredella 2012: 81), während *Interkulturalität* einen direkten Kontakt mit dem „Gegenüber“ (ibid.) ermögliche. Beide Begriffe müssen sich jedoch nicht ausschließen. Während wir zunächst ein Gegenüber haben, mit dem wir in Dialog treten, beginnt ein Prozess der Bewusstwerdung, der (Er)Kenntnis, die in einem immerwährenden Prozess kulturelle Übergänge ermöglicht und Differenzerfahrungen aushandelt. Die schwierige Gratwanderung in der Diskussion um Ab- und Ausgrenzungen, einheitliche Kulturbegriffe, hybride Existenzen oder performative kulturelle Prozesse, offenbart in vielen Texten die moralischen Dilemmata, denen diese Diskussion unterliegt. Sie oszilliert zwischen dem Bemühen, alle Kulturen gleichermaßen anerkennen zu wollen und kultureller Abgrenzung, die zugleich die Furcht birgt, welche das *Fremde* auslösen kann, weil es uns aus unseren gewohnten Denkmustern herauskatapultiert.<sup>6</sup>

Aber Fremdverstehen bezieht das *Fremde* in die Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* ein. Dennoch ist *Die Frage des Anderen*, der Alterität, die sich nicht nur Homi K. Bhabha gestellt hat, und der im Konzept der „Festgestelltheit“ in der ideologischen Konstruktion des „Andersseins“ die Grundlage von Stereotypen

<sup>4</sup> Vgl. hierzu Alfonso de Toro (2007: 25).

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Thiem (2003: 24ff.) sowie die Theorien zu Differenz und Rhizom bei Gilles Deleuze (1992). *Differenz und Wiederholung*. München: Fink und Gilles Deleuze/Félix Guattari (1997). *Rhizom*. Berlin: Merve. Der aus der Botanik stammende Terminus Rhizom, der einen Wurzelstock meint, in dessen Verästelungen Wurzeln und Trieb nicht mehr voneinander unterscheidbar sind, die aber in Verbindung mit der Umwelt stehen, bezeichnet dabei eine erweiterte Konzeption von Differenzen. Vgl. ebenso Wolfgang Welsch (1992 und 1997).

<sup>6</sup> Vgl. hierzu u.a. die Debatte zwischen Clifford Geertz und Richard Rorty, die sich gut kommentiert findet bei Ellrich (1999).

und der Weiterverbreitung von stereotypen Diskursen sieht (Bhabha 2000: 97), nicht das gleiche, wie das Fremde. Fremde sind wir uns selbst, könnte man mit Julia Kristeva (1990) einwenden und doch beinhaltet das Fremde ein Spektrum negativer Konnotationen der Ausgrenzung, die das Andere, die Alterität aus der Perspektive des eigenen kulturellen Vorverständnisses versteht.<sup>7</sup> Damit stehen das Eigene und das Fremde in einer Wechselbeziehung, die sich angesichts der „höchst unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Vorerfahrung“ (Gogolin 2003: 100) der heutigen Gesellschaften vervielfältigt. Alteritäts- und Differenzenerfahrungen sind Bestandteil unserer aktuellen Gesellschaft und führen dazu, Einheit suggerierende Terminologien aufzugeben, die bislang als nationale identitätsstiftende Merkmale gelten konnten: Nicht mehr Nationalsprache, sondern Verkehrssprache, nicht mehr Land, Nation oder Staat, sondern Territorium ist das neue Orientierungsmodell (ibid.: 101).

Wenn wir Alteritätserfahrungen täglich ausgesetzt sind, was bedeutet dies für den Fremdsprachenunterricht? Ist das Fremde am Fremdsprachenunterricht wirklich fremd oder nur anders im Sinne von unterschiedlich? Und welche Aufgabe hat das Erlernen interkultureller Kompetenzen? Deutlich geworden ist, dass die oben genannte Frage, „was ist interkulturelle Kompetenz“, berechtigt ist. Der Begriff Interkulturalität in seinem kulturübergreifenden Verständnis verweigert sich aber nicht nur einer exakten Definition, er eröffnet uns als Forschungsparadigma durchaus die Möglichkeit, Differenzenerfahrung und Alterität in das Bewusstsein zu heben und fruchtbar zu machen:

With the notion of cultural difference, I try to place myself in that position of liminality, in that productive space of the construction of culture as difference, in the spirit of alterity or otherness. (Bhabha in Rutherford 1990: 209).

Und das führt uns zum nächsten Schritt, der Klärung des Terminus interkultureller Kompetenz.

## 2

Versuchen wir nun, die Begriffe für unser Verständnis von interkultureller Kompetenz einzugrenzen. Wir wollen im Bereich des Fremdsprachenerlernens von einem Kulturbegriff ausgehen, der rein beschreibend und nicht hierarchisierend oder wertend „das Brauchtum, die Sitten, die Manieren, [. . . ] kurzum alle Eigenarten und Besonderheiten“ (Hansen 2003: 13) eines „Volkes“ meint.<sup>8</sup> Gesellschaftliche Heterogenität im Sinne einer „unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Vorerfahrung“ (Gogolin 2003: 100) erweitert dabei das Spektrum der kulturellen Eigenheiten und den ambigen Begriff des Volkes. Dies betrifft

<sup>7</sup> Die Verbindung von Hermeneutik und Fremdsprachenerwerb drängt sich an dieser Stelle auf, soll aber nicht weiter verfolgt werden. Vgl. hierzu u.a. Lutzker (1996).

<sup>8</sup> Von einem Territorium zu sprechen, wäre im Rahmen des Erlernens der spanischen Sprache(n) und Kultur(en) abwegig.

die Ausgangskultur(en) ebenso wie die Zielkultur(en). Das Aufbrechen einer einheitlichen Kulturperspektive sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur(en) ist damit quasi Voraussetzung für einen interkulturellen Umgang. Das Präfix inter- „orientiert sich am Gegenüber und am Dialog“ (Bredella 2012: 81) und ermöglicht Interaktion, zwischenmenschliche, zwischenkulturelle Kommunikation. Diese umfasst jedoch nicht nur die sprachliche Ebene, sondern auch auf nonverbaler Ebene vokale Zeichen wie Intonation oder Sprachmelodie und im Bereich der Körpersprache Mimik und Gestik.<sup>9</sup> Interkulturalität geht zunächst von einem Gegenüber aus, taxiert die Unterschiede, die Grenzen, um sich dann auf die andere Kultur einzulassen und sie verstehen zu lernen. Verstehen wiederum ist „der Versuch, mit dem Auftreten von Irritationen fertig zu werden und ebnet uns den Weg zurück ins Selbstverständliche“ (Schwemmer 1997: 136). Dabei bleibt „Fremdverstehen [ein] dynamischer unabschließbarer Bildungsprozess mit Rückwirkungen auf das eigene Selbst- und Weltverständnis“ (Bredella 2007: 11), das wiederum „ein Bewusstsein für das Eigene voraussetzt“ (Imbach 2011: 27). Interkulturelle kommunikative Kompetenzen erlernen, bedeutet demzufolge, in fremdsprachlichen Kontexten sensibel handeln zu können, und meint „das Vermögen [...], mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen“ (Lüsebrink 2005: 9). Angemessenes verbales und nonverbales Kommunizieren verlangt allerdings ein entsprechendes Instrumentarium, will man diesem Anspruch gerecht werden. Wie dieses Instrumentarium Schülerinnen und Schülern vermittelt werden kann, sagt der Lehrplan aber nicht, die Verantwortung wird an die Schulen weitergegeben:

Indem sich Kernlehrpläne dieser Generation auf die zentralen fachlichen Kompetenzen beschränken, geben sie den Schulen die Möglichkeit, sich auf diese zu konzentrieren und ihre Beherrschung zu sichern. Die Schulen können dabei entstehende Freiräume zur Vertiefung und Erweiterung der aufgeführten Kompetenzen und damit zu einer schulbezogenen Schwerpunktsetzung nutzen. (Kernlehrplan 2013: 8).

Freiräume und schulbezogene Schwerpunktsetzungen sind grundsätzlich nichts Schlechtes, aber angesichts dieser Veränderungen sollte man sich ernsthaft damit auseinandersetzen, dass es die Lehrerinnen und Lehrer sind, die Schülerinnen und Schülern interkulturelle kommunikative Kompetenzen vermitteln sollen. Wenn jedoch, wie oben angedeutet, nicht deutlich genug ist, was der Begriff Interkulturalität umfasst und welches Kulturverständnis dafür notwendig ist, führt uns das Thema vom Schulalltag zur Lehrerausbildung an den Universitäten. Wenn vorausgesetzt wird, dass Lehrerinnen und Lehrer die Anforderungen des Lehrplans erfüllen sollen, muss die Vorbereitung auf diese Aufgabe hinterfragt werden. Ein Blick auf die Lehrerausbildung und den Universitätsalltag zeigt, dass diese Kompetenzen keinen Platz im

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu das Schema der Kommunikationsaspekte bei Košinár (2009: 23).



Ausbildungssystem der Universitäten haben. Zwar sind Veränderungen in den Studienstrukturen der einzelnen Fächer seit Bologna spürbar geworden, so z.B. in der Erhöhung des fachdidaktischen Anteils und der Schulpraktika, doch dienen diese Veränderungen nicht dem im Lehrplan angesprochenen Ziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit, sondern der praktischen Umsetzung von Unterrichtseinheiten.<sup>10</sup> Die Erhöhung des fachdidaktischen Anteils des Studiums geht darüber hinaus zu Lasten der fachwissenschaftlichen Kenntnisse, die sich nur noch auf einem oberflächlichen Niveau bewegen. Damit wird das Verstehen der Zielkultur, die später unterrichtet werden soll, auf ein Minimum reduziert. Gesellschaftliche und historische Zusammenhänge können kaum noch erkannt und Problemstellungen nur begrenzt hinterfragt werden. Zum Verstehen und zur „effektiven Gestaltung interkultureller Kommunikation gehört [aber] die Fähigkeit zur Kulturanalyse“ (Kiel 1997: 9). Diese setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer über ein „sehr spezielles kulturelles Wissen“ (ibid.) verfügen sollten, um diesem Anspruch gerecht werden zu können. Woher soll dieses Wissen aber kommen, wenn dieser Bereich im Studium eingekürzt und das Wissen auf Bachelor-Wissen mit Hilfe der universitären Lehrbücher für die modularisierten Studiengänge nivelliert wird und deren verschulter Charakter hinsichtlich einer vertieften Reflexion über die Zielkultur eigentlich aufhorchen lassen sollte, da das „eigene Selbst- und Weltverständnis“ (Bredella 2007: 11) nicht gefordert wird. Doch nicht nur die Reduzierung des fachwissenschaftlichen Wissens ist eine ernstzunehmende Tendenz, sondern auch die Erhöhung des fachdidaktischen Anteils, die auf den ersten Blick positiv erscheint, bleibt ausschließlich theoretisch orientiert. Unterrichtspraktische Übungen werden nur durch Schulpraktika gewährleistet. Für das Vermitteln interkultureller Kompetenzen ist darüber hinaus jedoch entscheidend, dass neben der Sprachkompetenz ein reflektiertes Kulturverständnis entwickelt werden kann, das es der Lehrerpersönlichkeit erlaubt, die Zielkultur in der Schule so glaubwürdig wie möglich zu vermitteln. Hans-Jürgen Lüsebrink verweist eindeutig darauf, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur eine „kognitive Dimension [hat, die] allgemein kulturelles Wissen [und] kulturspezifisches Wissen“ (Lüsebrink 2005: 9) umfasst, sondern eine weitere Dimension, die oftmals in der Diskussion nicht berücksichtigt wird: Die „affektive Dimension“ (ibid.), über die sich „interkulturelle Sozialkompetenz“ (ibid.) ausbilden lässt, damit wir uns nicht unangemessen gegenüber der Zielkultur verhalten. Das heißt, interkulturelle Kompetenz bedeutet nicht nur, dass es um die Vermittlung kulturspezifischer Besonderheiten geht, vielmehr sind wir emotional involviert, wenn wir im Alltag mit Differenz Erfahrungen konfrontiert sind. Und diese affektive Dimension findet in der Lehrerausbildung keinen Platz. Wenn Studierende ihr Studium beenden, haben sie in der Regel noch nie etwas von Sprechtraining, nonverbaler Kommunikation oder Körpersprache gehört, obwohl in der Forschung Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenzen diskutiert werden. Diese Übungen verweisen deutlich auf die affektive

<sup>10</sup> Schon in den 1970er Jahren gab es Bemühungen, Tendenzen der Fremdsprachenlehrerausbildung im Hinblick auf die spätere Berufspraxis kritisch zu reflektieren (vgl. Krumm 1973).

Dimension. Affektive Lernziele „sollen dazu beitragen, dass sich die Lernenden überhaupt auf interkulturelle Kommunikationssituationen und langfristig auf einen Perspektivwechsel einlassen“ (Grau/Würffel 2003: 312). Die Autorinnen unterscheiden in diesem Zusammenhang vier Übungsformen:

Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung [...], die vor allem der Förderung affektiver Lernziele dienen; Aufgaben und Übungen zur Sprachreflexion [...] zum Kulturvergleich [...] und zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen. (ibid.).

Veränderte Lehreranforderungen sollten auch an der Universität zu veränderten Lehr- und Lernmethoden führen und der universitäre Bildungsprozess dahingehend erweitert werden, die Reflexion und die Erlebbarkeit der Zielkultur(en) gleichermaßen zu gewährleisten. Wie können Studierende also in ihrer Lehrerausbildung gefördert werden, damit das Lehrplanziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit nicht mit dem Eintritt in das Schulsystem ad absurdum geführt wird?

### 3

Die universitäre Lehrerbildung für das Fach Spanisch ist keine handlungsorientierte und ganzheitliche Ausbildung. Sie setzt sich aus vier Bausteinen zusammen: Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und sprachpraktische Kompetenzen werden rein theoretisch vermittelt. Schulpraktische Erfahrungen sind zwar Bestandteil der Curricula, werden aber in die Verantwortung der Schulen gegeben und haben demzufolge mit dem universitären Alltag nur wenig zu tun – abgesehen von den damit verbundenen Verwaltungsaufgaben. Studienbestandteile, die sich mit dem Bereich der Sprecherziehung, der Wahrnehmungsschulung und / oder alternativen Lehrmethoden befassen, sind in der Ausbildung für das Lehramt Spanisch nicht vorgesehen.<sup>11</sup> Dies führt dazu, dass heutzutage immer noch eine Lücke zwischen den Anforderungen in der Schule und dem Universitätsalltag klafft.<sup>12</sup> Angesichts der zunehmenden Umstrukturierungen und Anforderungen im Lehrerberuf ist es also notwendig, darüber nachzudenken, einen ganzheitlichen Lehransatz zu verfolgen. Das Konzept der Ganzheitlichkeit meint, „[...] daß der Mensch drei Seiten in seinem Wesen hat. [...] Leib, Seele und Geist“ (Steiner 1988: 147), und wir finden diese Idee bei Lüsebrink wieder, der zwischen kognitiv-intellektuellen und affektiv-emotionalen Dimensionen unterscheidet und damit versucht, Körper, Geist und Seele miteinander zu verbinden. Solange interkulturelle Kompetenzen nur theoretisch vermittelt werden (wenn sie überhaupt als

<sup>11</sup> Forschungen zu Lehr- und Lernmethoden im weitesten Sinne dramapädagogischer Ansätze finden sich v.a. für die Fächer Anglistik / Amerikanistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF). Für die Vermittlung der spanischen Sprache stecken die Forschungen noch in den Kinderschuhen.

<sup>12</sup> Man könnte diese Kette noch fortsetzen, indem man nach den Kompetenzen der Hochschullehrerinnen und lehrer fragt, doch das wäre ein weiterer Schwerpunkt.

Kompetenz eine Rolle im universitären Alltag spielen), wird sich die Kette der Unvereinbarkeiten von Ausbildungsinhalten und praktischem Schulalltag fortsetzen und Auswirkungen auf den Unterricht haben:

Eine Bildungs- und Erziehungsmethode, die ausschließlich auf dem Anhäufen von Wissen und der Entwicklung des rationalen, kausalen Denkens beruht und der Entwicklung des Empfindens und Fühlens keine Aufmerksamkeit schenkt, führt später zu Erwachsenen, für die eine Harmonie zwischen dem Denken und dem Fühlen unnatürlich, wenn nicht unmöglich ist. Die gleichzeitige Entwicklung der sensorischen und der logischen Bereiche ist unerlässlich für die Entwicklung des Gleichgewichts und der Harmonie des ganzen Menschen. (Lutzker 1996: 265).

Die im Kernlehrplan angelegte interkulturelle kommunikative Kompetenz umfasst die fünf Merkmale Verstehen, Handeln, Wissen, Einstellungen und Bewusstheit. Handeln können wir aber erst, wenn wir verstehen und verstehen können wir erst, wenn wir wissen oder uns bestimmte Aspekte bewusst werden. Handeln als sprachliche Interaktion bezeichnet den direkten Kontakt mit dem Gegenüber in möglichst unverfälschten und glaubwürdigen Situationen. Doch darf darüber der Körper als wichtiges Kommunikationsmedium nicht vergessen werden. Universitäre Bildung kann, ohne die Strukturen großartig verändern zu müssen, relativ unproblematisch dazu beitragen, handlungsorientierte, körperbetonte Lehrkonzepte auf der Basis performativer Ansätze zu integrieren. Der Begriff des Performativen orientiert sich dabei zunächst an John L. Austins *Sprechakttheorie*. Für die Umsetzung performativ basierter Unterrichtsanteile an der Universität ist die Bedeutung des Verbs „to perform“ interessant, auf die Austin in seiner Sprechakttheorie verweist und die das Vollziehen von Handlungen meint (vgl. Austin 1979: 29). Erika Fischer-Lichte überträgt in ihrer *Ästhetik des Performativen* den Begriff der Handlungen auf die körperliche Ebene, denn „eine solche Anwendung drängt sich geradezu auf“ (Fischer-Lichte 2004: 34). Vor dem Hintergrund, dass Handlungen Wirklichkeit(en) konstituieren, hebt sie hervor, dass „körperliche Handlungen, die als performativ bezeichnet werden [...] keine vorgängig gegebene Identität zum Ausdruck [bringen, sondern] Identität [...] allererst hervor[bringen]“ (Fischer-Lichte 2004: 37). Der hier Anwendung findende Begriff *performance* geht auf Judith Butlers *Performative Acts* zurück, die Geschlechtsidentitäten (sex/gender) hinterfragt.<sup>13</sup> *Performance* ist „aber nicht im Sinne einer bewußt theatralischen Selbstinszenierung [zu verstehen], sondern als unbewußte Matrix, die sich aus der ständigen Re-Inszenierung vorgegebener Normen ergibt“ (Thiem 2003: 213). Diese Grundidee können wir für einen performativ orientierten Unterricht nutzbar machen, denn sie erlaubt es, Alterität in unterschiedlicher Form kognitiv und körperlich / affektiv, also ganzheitlich zu erfahren. Der Kontakt zwischen den Kulturen führt dabei zu einem dynamischen und reflexiven Prozess, in dem Identitäten und Differenzen verhandelbar werden, ohne dabei im Umkehrschluss festgelegte Identitäten zu begründen. Die oben genannten

---

<sup>13</sup> Vgl. Judith Butler (1988).

Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im universitären Alltag liegen vor allem im Bereich der Sprachreflexion und in Teilen im Kulturvergleich. Die Praxis zeigt, dass Studierende keine Erfahrung mit Wahrnehmungsschulung und performativen Lehrmethoden haben, die über weit zurückliegende Theater-AGs in der Schulzeit hinausreichen. Sie können im Lernprozess nur selten Körper, Stimme und Präsenz als ein Ganzes wahrnehmen. Wahrnehmung bedeutet, Bewusstheit entwickeln gegenüber dem eigenen Körper, den Zusammenhang von Stimme, Atmung und Gefühl als Ausdruck des eigenen Körpers und der eigenen Präsenz erfahren, als Tatsache des Ich-bin-in-der-Welt. Die Universität ist nicht der Ort, um mit allen Sinnen zu lernen und doch kann uns ein oftmals unbeliebter Unterrichts- bzw. Studienbestandteil dabei helfen, auf diesem Weg ein Stück voranzuschreiten. Literatur. Wer kennt sie nicht, die Lustlosigkeit der Studierenden angesichts einer Lektüreaufforderung, die sich bis zur Verweigerung oder Dozentenschelte steigern kann. Lesen, heißt es aus Studierendenmunde, gehöre heutzutage immer weniger zum alltäglichen Beschäftigungsspektrum. Der Buchmarkt zeigt ein anderes Bild. Auf die Frage, warum lesen so viel Unlust verursacht, ist immer wieder zu hören, dass Studierende mit Literatur gar nichts anfangen können, da die Texte viel zu lang, zu kompliziert oder zu langweilig seien. Bei näherer Rückfrage stellt sich allerdings schnell heraus, dass die Unlust in den meisten Fällen das Resultat der Schulbildung ist und oftmals mit der Beschneidung von Kreativität verbunden wird. Das heißt, Studierende kritisieren rückblickend am Schulunterricht, dass sie meistens der Interpretation der Lehrenden folgen mussten und kaum Raum für eigene Gedanken hatten. Erstaunt reagieren Studierende darauf, dass es im Grunde keine festgelegte Interpretation gibt und Sinn sich erst langsam über einen Reflexions- und Wahrnehmungsprozess konstituiert. Den geringen Stellenwert von Literatur finden wir auch im Lehrplan seit jeher terminologisch besiegelt: „Ganzschriften“ ist dort zu lesen als übliche Umschreibung für Romane, Theaterstücke oder Gedichte, die in voller Länge gelesen werden sollten. Die mitschwingende pejorative Konnotation in diesem Begriff macht die mangelnde Wertschätzung deutlich und mindert das Erstaunen über den unmotivierten Zugang der Studierenden zur Literatur. Dass Lesen auch in den PISA-Studien ausschließlich auf das Lesen von Sachtexten beschränkt bleibt und Literatur als integrativer Bestandteil für die Persönlichkeitsentwicklung gering geschätzt wird, untermauert das Gesagte. Lothar Bredella führt an, dass es für PISA nur um einen „funktionalistischen Ansatz“ (Bredella 2007: 30) gehe, der im Kontext der späteren Berufsausübung zu sehen sei. Hierzu sei die Anmerkung erlaubt, dass im Rahmen dieser berufsorientierten Zukunftsperspektive der Lehrerberuf als zukünftiges Berufsfeld für PISA nur wenig Bedeutung zu haben scheint.

#### 4

Der „Bildungssinn literarischer Texte“ (ibid.) ist nicht eben eine neue Errungenschaft unserer Zeit. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* wusste schon

Friedrich Schiller zu philosophieren. Dass sich in der Literaturwissenschaft im Laufe des 20. Jahrhunderts Tendenzen herausgebildet haben, die das Interesse am Bildungssinn von Literatur zugunsten einer formalen Analyse von Texten verlagert haben, soll hier nicht das Thema sein. Es geht vielmehr darum, zu zeigen, dass Literatur trotz aller Anfeindungen das Potential in sich trägt, Wahrnehmung zu stärken – und damit greifen wir auf die Bedeutung des Begriffes *Aisthesis* im Sinne von Wahrnehmung zurück. Literatur kann Wirklichkeit oder Welt konstituieren und Wirklichkeitserfahrungen über den Text erfahrbar machen. Die „Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen und gesellschaftlichen Verhältnissen geschieht [dabei] nicht nur auf einer kognitiv-analytischen Ebene, sondern auch auf einer sinnlich-anschaulichen“ (Eilers-Bierbaum 2004: 41), vor allem dann, wenn Literatur in Handlung übertragen wird. Gerade im Bereich des Fremdsprachenerwerbs öffnet Literatur das Tor zum Umgang mit Alterität. Wenn von „Empathie, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen“ (Nünning/Surkamp 2013: 157) als Lernzielen eines interkulturellen Literaturunterrichts die Rede ist, kann Empathie als „Form der Fremderfahrung“ (Baring 2011: 23) verstanden werden, die es ermöglicht, „sich in Andere und Anderes einzufühlen“ (Curtis 2009: 12). In einem kognitiven Prozess wird aber dabei nicht nur das Beobachtete erlebt, sondern darüber hinaus zusätzlich das Verstehen des Verhaltens erreicht.<sup>14</sup> Mit Literatur lässt sich zudem eine ästhetische Bildung erreichen, die ganz im humanistischen Sinne Körper, Geist und Seele in ein harmonisches Miteinander zu versetzen mag. Literatur eröffnet Raum, interkulturelle Begegnungen handlungsorientiert zu erfahren, sie ist quasi Treffpunkt gelebter Kultur(en). Die Aufwertung von Literatur kann zu einem ganzheitlichen Lehr-/Lernkonzept beitragen, das sich mit ein wenig Engagement durchaus im Studienalltag durchsetzen lässt:

Literarische Texte werden demnach dadurch bedeutsam für den Unterricht, dass sie den Leser durch ihre poetische Unbestimmtheit zur kreativen Mitwirkung an der Sinnkonstitution herausfordern, sein lebensweltliches Vorverständnis aktivieren und zur Kommunikation anregen. (Nünning/Surkamp 2013: 149).

Im Kernlehrplan wird Literatur jedoch ausschließlich dem Punkt Text- und Medienkompetenz zugeordnet. Schülerinnen und Schüler sollen

sich mit den Perspektiven und Handlungsmustern von Akteuren, Charakteren und Figuren auseinandersetzen, ggf. einen Perspektivwechsel vollziehen [...] ihr Textverständnis durch das Verfassen eigener produktionsorientierter, kreativer Texte zum Ausdruck bringen [...]. (Kernlehrplan 2013: 23).

Der „analytisch-interpretierende[...] sowie [...] produktions- bzw. anwendungsorientierte[...] Umgang“ (ibid.) mit Texten sieht Textproduktion als rein

<sup>14</sup> Vgl. hierzu die Unterscheidung von „basic“ und „reactive empathy“ bei Karsten R. Stueber (2006). *Rediscovering Empathy. Agency, Folk Psychology, and the Human Sciences*. Cambridge: MIT Press.

schriftlichen Ansatz, zieht Körperbewusstsein nicht in Betracht. Den Körper stärker zu akzentuieren, wäre jedoch wünschenswert. In der Dramapädagogik wird dies „mit einer neuen, die Körperlichkeit stark akzentuierenden Lehr-/Lernkultur“ (Schewe 2011: 22) erfolgreich umgesetzt. Warum können Anteile davon nicht auch in den regulären Studienalltag Eingang finden? Die Welt und sich selbst wahrnehmen und in einem performativen Akt gestalten, bedeutet zugleich eine veränderte Rolle der Lehrperson, die nicht mehr allein für den Fortgang des Unterrichts verantwortlich ist. Sowohl Studierende als auch Lehrende partizipieren gemeinsam am Prozess des Erwerbs interkultureller Handlungsfähigkeit. Ausgehend von der Vorstellung eines gemeinsam erlebten Prozesses, habe ich selbst verstärkt Lehriansätze in den Unterricht einfließen lassen, die Körper und Körperlichkeit beim Erlernen von Fremdsprachen und Kulturen einen zentralen Stellenwert zukommen ließen. Der Weg führte dabei zunächst über die Umsetzung dramatischer Texte in (Theater)Spiel. Kleine Einschübe des szenischen Interpretierens von Textstellen aus bestimmten Theaterstücken in literaturwissenschaftlichen Seminaren zeigten erste Erfolge im Hinblick auf den Zugang zu dramatischen Texten und die Merkfähigkeit sprachlicher und kultureller Besonderheiten. Lyrik-Performances erweiterten das Feld der Textgattungen und trugen zum Erleben von Gefühlen, aber auch von heute selten erlebter Stille bzw. Schweigen bei, die gerade in der Lyrik von besonderer Relevanz ist und körperliches Bewusstsein noch stärker herausfordert.<sup>15</sup> Performative Lehr- und Lernmethoden bieten eine geeignete Basis, um über Literatur und Theater verschiedene Kompetenzen spielerisch zu entwickeln. Ästhetische Bildung funktioniert über körperliches Lernen, denn in diesem Prozess des Wahrnehmens wird Wissen im wahrsten Sinne des Wortes verkörpert. Wir lernen, indem wir Text in Körper umsetzen, denn so bleibt das Wissen stärker in der Erinnerung verhaftet. Die Möglichkeit, über Literatur und Theater neue, fremde Welten zu konstruieren, macht Lernen zu einer kreativen, persönlichen und körperbezogenen Erfahrung, die nicht nur interkulturelles Miteinander gewährleistet, sondern auch soziale Kompetenzen erfordert und durch ein neues Körperbewusstsein Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung forciert. Das Spektrum neugewonnener Erfahrung und die positiven Auswirkungen dieser ersten Schritte hin zu einer veränderten Lernkultur wurden zusätzlich in Kursen zur nonverbalen Kommunikation und Körpersprache umgesetzt, die das theoretische Wissen der Fachdidaktik-Kurse ergänzten. Ermutigt durch die positiven Rückmeldungen, habe ich mich entschlossen, mit Studierenden Theaterstücke zu inszenieren und sie auf der universitätseigenen Theaterbühne zu präsentieren. Dies stellt jedoch eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar und erfordert ein hohes Maß an Engagement, da es zeitlich die Pflichtveranstaltungen bei weitem überschreitet.

---

<sup>15</sup> Vgl. Thiem (2013). Der Aufsatz *Connotaciones del silencio* versucht zu verdeutlichen, dass der Begriff *silencio*, der in der spanischen Sprache nicht die Differenzierung von Stille und Schweigen erlaubt, durchaus unterschiedliche Konnotationen birgt, die über die genannten Bedeutungen hinausgeht. Dies wiederum kann für eine gesteigerte Aufmerksamkeit im Bereich der Körperarbeit fruchtbar gemacht werden.

Nur über die freiwillige Teilnahme ist es möglich, Theater in die Lebenswelt der Studierenden zu bringen. Die seit 2008 an der Universität Paderborn jährlich stattfindenden Theateraufführungen in spanischer Sprache stellen in jeder Produktion neue Herausforderungen an alle Mitwirkenden. Begonnen haben wir<sup>16</sup> mit ersten kurzen Theaterstücken und haben uns zugleich mit den ersten Schwierigkeiten konfrontiert gesehen. Wir stellten fest, dass sich vorwiegend Studentinnen für das Theaterspiel fanden. Wie immer, wenn es sich um das Verlassen der rein kognitiven Ebene handelt, zieht sich das männliche Geschlecht zunächst zurück. Wir haben die fehlenden männlichen Darsteller durch weibliche ersetzt und diese Situation hatte durchaus etwas für sich. Das Hineinschlüpfen in Rollen des entgegengesetzten Geschlechts, das *cross gender*, führte zu einer erhöhten Bewusstwerdung in diesem Fall männlicher Verhaltensgewohnheiten wie Gangart, Sprache, Gestik und Mimik nicht nur bei den jungen Frauen, sondern auch bei ihren männlichen Kommilitonen. Die Kostüme erlaubten eine Überstilisierung der männlichen Attribute, trugen zu einer Reflexion der Geschlechterkonstruktionen ebenso bei wie zu einer neuen Wahrnehmung des eigenen Geschlechts und halfen, ein großes Spektrum sozial konstruierter Männlichkeitsbilder erkennen zu lernen. Nach den ersten Erfolgen haben wir uns schließlich an größere Theaterstücke gewagt. Mit der Größe der Stücke nahm auch die Zahl der männlichen Teilnehmer zu, da sie von uns direkt angeworben wurden. Der Arbeitsaufwand für die großen Produktionen ist erheblich höher und fordert aufgrund der hohen Anzahl an Protagonisten nicht nur interkulturelle, sondern vor allem soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktbewältigung oder Kritikfähigkeit von den Studierenden. Viele Studierende, von denen viele in Deutschland aufgewachsen sind, aber unterschiedliche kulturelle Erfahrungen mitbringen, bescheren in jeder Produktion ein heterogenes Gruppenprofil. Türkische, spanische und lateinamerikanische, osteuropäische und deutsche Kulturerfahrungen treffen dabei aufeinander, um sich über eine gemeinsame fremdsprachliche Zielkultur auszutauschen. Eine große (Theater)Gruppe bedeutet zugleich viele unterschiedliche Ansichten, viele verschiedene Charaktere. Allen gemeinsam aber ist zu Beginn des Projektes immer die mangelnde körperliche Selbstwahrnehmung, und das ist über die verschiedenen Kulturen hinweg einheitlich. Allen Aufführungen voran geht daher ein Prozess des Erlernens bestimmter Übungen zur Atmung, Wahrnehmungsschulung, Körpersprache, Artikulation und Intonation. Diese Übungen dienen dazu, Körperlichkeit und Sprache bewusster zu erleben und die Präsenz auf der Bühne erfahrbar zu machen.<sup>17</sup> Das Schwierigste bei den Produktionen war es, Gruppengefühl, Teamwork, Ausdauer und Disziplin zu erreichen und aufrechtzuerhalten. Da jede Produktion ein ganzes Jahr in Anspruch nimmt, ist vor allem die Ausdauer ein oftmals schier

---

<sup>16</sup> Die ersten Aufführungen habe ich in Zusammenarbeit mit meiner Kollegin Antonieta Sánchez-Llorente betreut.

<sup>17</sup> Die Übungen lassen sich recht gut nachvollziehen u.a. bei Malte Pfeifer/Volker Liste. (2009). *Kursbuch Darstellendes Spiel*. Stuttgart: Klett oder Maike Plath. (2009). *Biografisches Theater in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz. Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Übungsbücher, die man für den Fremdspracherwerb kreativ umgestalten kann.

unlösbares Problem. Aber auch die Motivation der Einzelnen variiert sehr stark, denn man arbeitet mit Studierenden, von denen einige kein Selbstvertrauen besitzen, andere dafür umso mehr, Studierende, die Lampenfieber haben oder Bühnenpräsenz lieben oder viele weitere Ängste und Unsicherheiten in sich tragen. So kann der Entwicklungsprozess jeder/s Einzelnen fast zu einer Art persönlicher Therapie werden, indem bestimmte Persönlichkeitsmerkmale eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren.

Die einzelnen Aufführungen haben unterschiedliche Erfahrungen bereitgehalten. So wurde in der Aufführung von *La casa de Bernarda Alba* von Federico García Lorca – ein Stück, das nur aus Darstellerinnen besteht – auch die ästhetische Dimension des Theaterspielens sichtbar, indem in einer der ersten Szenen alle Frauen gleichzeitig ihren Fächer öffnen sollten. Hierbei war es wichtig, dass ein einheitliches Bild entstand und es erforderte ein ungeheures Maß an Disziplin und Körperbewusstsein, damit dieses Bild seine Wirkung entfalten konnte. Körperpräsenz war an dieser Stelle das Medium der Stimmungsvermittlung. Weitaus stärkere körperliche Präsenz mussten Studierende beiderlei Geschlechts in dem Drama von Fermín Cabal *Tejas verdes* zeigen. Da es sich hier um eine in Monologform gestaltete Auseinandersetzung mit der chilenischen Diktatur handelt, mussten alle sechs Darstellende den gesamten Aufführungszeitraum auf der Bühne verbringen. Konzentration über den gesamten Spielverlauf hat die Studierenden bis an ihre körperlichen Grenzen gebracht (Rückenschmerzen, eingeschlafene Gliedmaßen, etc.) und Disziplin und Geduld eingefordert. Die nachfolgende Produktion *Monólogos tangueros* war ein selbst erstelltes Theaterspiel zum Thema Tango. Eine Collage aus Literatur, Musik, Gesang und Tanz hat alle Studierenden zu einem Teil der Produktion des Stückes und zugleich zum Interpretieren werden lassen. Vor allem Gesang und Tanz waren für die meisten Neuland. In zusätzlichen Tanzworkshops konnten sie sich diese Fähigkeiten aneignen, um sie auf der Bühne zu präsentieren. Die Kombination von Sprache, selbst gespielter Musik sowie selbst interpretiertem Tanz und Gesang hat diese Inszenierung zu einer der produktivsten und gruppenspezifischsten Prozesse überhaupt werden lassen. Das Thema hat die Studierenden zudem mit stereotypen Verhaltensmustern konfrontiert, die dem Tango eigen sind: Männliche Dominanz und weibliche Unterwürfigkeit. So konnten sie zugleich interkulturell bezogene Erfahrungen machen, denen die meisten in ihrer gewohnten Umgebung in dieser Form noch nicht begegnet waren. Auch die Inszenierung des spanischen Klassikers *Don Juan (El burlador de Sevilla y convidado de piedra)* von Tirso de Molina hat weitere Erfahrungsmomente bereitgehalten. Hier ging es vor allem darum, stereotype Bilder eines heißblütigen spanischen „Don Juan“ zu überwinden. Alle Beteiligten mussten sich damit auseinandersetzen, dass Stereotypenbildung oftmals den Denkprozess erheblich einschränkt. In diesem Stück mussten zudem einige Rollen umbesetzt werden, da die Darsteller den verschiedenen Anforderungen der Rolle nicht gewachsen waren. Diese Be- und Umbesetzungen, die dem Funktionieren der Aufführung geschuldet waren, brachten Eifersucht, Neid,



Tränen und Enttäuschung mit sich. Um diese Situation zu retten, gab es Einzel- und Gruppengespräche mit und ohne meine Anwesenheit. Die Erfahrungen wurden schließlich in Erfahrungsberichten noch einmal schriftlich verarbeitet. Im Nachhinein konnten auch diese Erfahrungen positiv gewertet werden, da sie den Studierenden klar gemacht hatten, dass in diesen großen Produktionen Teamwork die wichtigste Kompetenz für das Gelingen der Aufführung ist. Es wurde deutlich, dass man auch in einer anderen Rolle als der gewünschten eine gute Position einnehmen kann und dass es nicht immer nur die großen Rollen sind, die zum Gelingen des Stückes beitragen.

## 5

Im Rückblick auf die vergangenen Produktionen und die damit verbundenen unterschiedlichen und oftmals nicht vorhersehbaren, aber meistens positiven Erfahrungen lässt sich feststellen, dass Elemente des Theaterspiels in einen performativ ausgerichteten Unterricht integriert werden können, um gute Resultate im Hinblick auf das Erlernen von interkulturellen kommunikativen Kompetenzen zu erzielen und interkulturelle Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen zu schulen. Insofern sollten performative Lehr-/Lernstrategien Bestandteil eines jeden Studienalltags in der Lehrerbildung werden, um Studierende zu interkulturell handelnden starken Persönlichkeiten heranzubilden. Dabei muss es sich nicht nur um Theateraufführungen handeln, vereinzelte Formen des Darstellendes Spiels oder des Szenischen Interpretierens wären schon gute Ansätze.<sup>18</sup> Nur wenn Studierende die Chance haben, sich selbst weiterzuentwickeln und dabei die Gesamtheit von Körper, Geist und Seele berücksichtigen, können sie im Schulalltag den Anforderungen des Lehrplans gerecht werden. Performative Lehr-/Lernstrategien ermöglichen den Dialog mit fremden Kulturen auf spielerische Art und Weise, erfordern Teamarbeit und Konfliktlösungspotential, fördern Empathie im Sinne einer notwendigen Alteritätserfahrung, Kreativität im Umgang mit ästhetischer Bildung und Flexibilität im Hinblick auf die Begegnung mit fremden Kulturen, erhöhen die Entscheidungsfähigkeit sowie die Frustrationstoleranz, trainieren unsere kognitiv-analytischen Fähigkeiten ebenso wie unsere emotionalen. Also alles, was wir für das Erlernen interkultureller Kompetenzen benötigen. Unterstützung seitens der Universität gibt es für solche Projekte natürlich nicht. Dass es sich lohnt, dennoch weiter daran zu arbeiten, zeigen die vielen positiven Rückmeldungen der Studierenden, die aus den Seminaren und Aufführungen etwas für sich mitgenommen haben. Ein Student, der in seinem Lehramtsstudium neben Spanisch auch Sport (!) studiert, beschrieb diese Erfahrung so: „Ich danke Ihnen für diesen Kurs, denn mir ist Vieles bewusster geworden. Ich habe gelernt, aufrecht zu gehen und auf meine Körpersprache zu achten“. Ist

<sup>18</sup> Nünning/Surkamp bezeichnen dies auch als *Teaching narrative texts*, *teaching poems* und *teaching plays* als Anregung für die Unterrichtspraxis (vgl. Nünning/Surkamp 2013). Im Grunde ist es nichts anderes, als Literatur entsprechend ihren gattungsspezifischen Besonderheiten zu unterrichten. Und dies sollte doch eigentlich sowieso das Ziel sein.

es nicht genau das, worauf es im Leben ankommt: Bewusstwerdungsprozesse zu initiieren, um selbst Welt gestalten zu können und „[d]ie Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu [zu] verzaubern“ (Schewe 2011: 20).

## Bibliografie

- Austin, John L. (1979): *Zur Theorie der Sprechakte*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam
- Baring, Frank (2011): *Empathie und historisches Lernen*. Frankfurt am Main u.a. / Peter Lang
- Bertels, Ursula/Bussmann, Claudia (2013): *Handbuch interkulturelle Didaktik*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg
- Bredella, Lothar (2007): „Fremde Welten entwerfen. Der Bildungssinn literarischer Texte“, in: Christiane Fäcke/Wolfgang Wangerin (Hrsg.): *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 30-50
- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto
- Budde, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: Kassel University Press
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (Accessed 17 September 2014)
- Butler, Judith (1988): „Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory“, in: *Theatre Journal*, 40, 4: 519-531
- Curtis, Robin/Koch, Gertrud (Hrsg.) (2009): *Einführung. Zur Geschichte und Gegenwart eines ästhetischen Konzepts*. München: Fink
- Eilers-Bierbaum, Christiane (2004): „Szenisches Interpretieren als Einstieg in die Arbeit mit literarischen Texten“, in: Javier García de María/Ursula Vences (Hrsg.): *Alles von der Rolle im Spanischunterricht*. Berlin: tranvia, 40-62
- Ellrich, Lutz (1999): *Verschiebene Fremdheit*. Frankfurt am Main: Campus
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gogolin, Ingrid (2003): „Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, 96-102

- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Grau, Maike/Würffel, Nicola (2003): „Übungen zur interkulturellen Kommunikation“, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, 312-314
- Hansen, Klaus P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft*. 3. Aufl. Tübingen: Francke
- Imbach, Werner (2011): *Zeitgenössisches spanisches Theater im Spanischunterricht*. Hamburg: disserta
- Kernlernplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen 2013. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. [www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de) (Accessed 17 September 2014)
- Kiel, Ewald (1997): „Die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz aus der Sicht der interkulturellen Didaktik“, in: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hrsg.): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS Verlag, 3-20
- Košinár, Julia (2009): *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Krumm, Hans-Jürgen (1973): *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens*. Weinheim und Basel: Beltz
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation“, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen und Basel: Francke, 138-144
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler
- Lutzker, Peter (1996): *Der Sprachsinn. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- Meißner, Franz-Joseph/Bär, Marcus (2007): „Didaktik des Fremdverstehens / Interkulturelles Lernen in Lehrwerken des Spanischunterrichts“, in: Lothar Bredella /Herbert Christ (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 109-132
- Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola (2013): *Text - Literatur - Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, in: Gerhard Bach/Johannes-Peter Timm (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 5 Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke, 148-171

- Rutherford, Jonathan (1990): „The Third Space. Interview with Homi Bhabha“, in: Jonathan Rutherford (Hrsg.): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 207-221
- Schewe, Manfred (2011): „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Ein Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur“, in: Almut Küppers/ Torben Schmidt/Maik Walter (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schoeningh Winklers, 20-31
- Schwemmer, Oswald (1997): *Die kulturelle Existenz des Menschen*. Berlin: Akademie Verlag
- Steiner, Rudolf (1988): *Einführung in die Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Taylor, Charles (1997): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Thiem, Annegret (2003): Repräsentationsformen von Subjektivität und Identität in zeitgenössischen Texten lateinamerikanischer Autorinnen. Frankfurt am Main: Vervuert
- Thiem, Annegret (2013): „Connotaciones del silencio“, in: Christina Bischoff/Annegret Thiem (Hrsg.): *Poesía del silencio*. Münster: LIT, 201-210
- Toro, Alfonso de (2007): „Dispositivos transmediales, representación y anti-representación . Frida Kahlo: Transpictorialidad – Transmedialidad“, in: *Comunicación*, 5: 23-65
- Welsch, Wolfgang (1992): „Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“, in: *Information Philosophie*, 2: 5-20
- Welsch, Wolfgang (1997): „Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen, in: Irmela Schneider/Christian W. Thomson (Hrsg.): *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand Verlag, 67-90

## Role-Play Kitchen – A Web Application

*Karel Zdarek*

### Abstract

This paper introduces a web application designed primarily for language teachers to help them create and organize role-play and presents research results of the application testing in an educational setting. The work draws on the author's previous research on a technique called "Radio Role-Play", which uses the context of a fictional broadcast studio. Specifically, the idea for the app originated as an answer to certain limitations of the technique, mainly classroom organization aspects and the students' time management within the role. The qualitative research is intended to find out how students perceive and evaluate the use of technology (the web application on tablets and smartphones) in role-playing, and how their role-playing experience might differ in comparison with non-digital (paper, oral) instruction. The application was tested with three groups of students aged 15-17 at Johannes Kepler Grammar School in Prague, Czech Republic, in May 2014. The data for this qualitative research were collected by means of an open questionnaire. The research findings are complemented with the teacher's/author's reflection in terms of the educational processes.

## 1 Introduction

This paper draws on the author's previous research on "Radio Role-Play", his own experience with role-playing, and how the introduced web application (henceforth referred to as app) helps resolve some of the students' and author's concerns specific to the author's particular approach to role-playing in language teaching (Zdarek 2013).

### 1.1 What is Radio Role-Play?

Radio Role-Play is an innovative, drama-based, language-teaching technique that uses a fictional radio studio and situational context to help students enter and explore content of language learning materials (mainly texts and recordings). Students work mostly in pairs or small groups and role-playing takes place simultaneously with no audience. The pre-text (O'Neill, 1995) is conveyed by means of the teacher's narration and tension or conflict is

introduced by role-cards. Role-cards set the individual tasks for each of the roles and often generate conflict to a certain extent. The way role-cards are composed is similar to the short drama-communicative open-ended scenarios, a technique of strategic interaction by DiPietro (1982).

Apart from the general principles of educational drama, Radio Role-Play is based on the principles of task-based learning (Ellis, 2003). Radio Role-Play also integrates contextualized grammar and vocabulary (Dekeyser & Sokalski 1996; Shrum & Glisan 2000). In terms of procedure, the most common type of instruction is text work (reading, comprehension, vocabulary work) followed by a role-play, which provides students with an opportunity to practice the new language and speak within a meaningful and emotionally charged context.

## **1.2 Why Role-Play Kitchen?**

The original title, Role-Play Factory, was meant to reflect one of the main purposes of the app – a tool that would enable teachers to create, modify and facilitate role-playing in their language teaching. The name, however, seemed rather inappropriate for a drama based teaching technique due to its common connotations (tedious work, manufacture, etc.) and after some thought it was titled Role-Play Kitchen bearing more pleasant connotations of a place of creation, employment of imagination to suit individual taste, new recipes, experimentation, sampling, feasting and enjoyment. If large enough, it can also serve as a place where both experienced chefs and apprentices meet, share ideas, recipes and experience. The purpose of the proposed app is, therefore, twofold: firstly, as mentioned above, it supports creating and facilitating role-playing activities and, secondly, ideas for role-plays can be shared with language teachers worldwide within the web-based application.

Educational technology is used nowadays in various fields of education: army training, medicine, physical education, physical and mental rehabilitation and language teaching (de Freitas 2006; Hays 2005). There are many positive results from school environments. Educational technology (gaming and interactive applications) can increase students' motivation for learning (Barab et al. 2005; Kirriemuir & McFarlane 2004), make the process of learning more effective and contribute to skills development (de Freitas 2006; Gee 2003; Squire 2005; Papastergiou 2009).

## **1.3 Limitations of Radio Role-Play**

The idea for the role-playing app for language teaching originated from the limitations found in the author's previous research on the Radio Role-Play technique (Zdarek 2013). The conclusion of the qualitative study (a questionnaire with open questions and interviews) in a group of 13 high-school students indicated an increased level of engagement and motivation, increased student talking time, provided opportunities to activate new vocabulary and to be creative, reduced timidity to speak, and reduced fear of making mistakes.

On the other hand, the students' answers addressed several limitations of the technique: 1) students' preferred textual material for a role-play in situational contexts; 2) pre-teaching and practicing vocabulary to be later contextualized within a role-play; 3) no or limited error correction; 4) importance of balancing role-playing and language work, particularly, focusing on grammar and vocabulary. Some of the students' concerns have been implemented in the process of refinement of the technique within the author's action research, namely, textual input and pre-teaching vocabulary. Absence of error correction during a speaking activity is a relevant concern and every teacher must assess the risk of having their students speak freely with limited error correction due to both significant increases in noise levels and to students' simultaneous pair or group work. Subscribing to the "fluency precedes accuracy" approach to language teaching (Brown 2001; Thornbury 1999), this is a risk one might be willing to take.

In addition to the points raised by the students, there were four major limitations on the author's part. 1) Paperwork: Role-plays in the author's educational setting are almost always tailor-made or adapted to suit the needs and proficiency level of each group of students. Therefore, each set of role-cards often needs to be printed and cut out. 2) Flexibility: Closely related to the preceding concern, each time a role-play is realized it requires thorough planning and a time-consuming process of creating or adjusting role-cards. 3) Classroom instruction: The process of instruction includes pre-text (O'Neill 1995) – a phase during which the situational context is introduced to students through narration, possibly including some of the dramatic tension related to the role-play the students are about to enter. Distributing role-cards is a necessary part of instruction which, although being relatively fast (30 seconds to one minute), can disrupt the atmosphere of expectation created by the narration. In single phase role-play this issue can be solved by distributing role-cards before introducing the pre-text. Some role-plays, however, comprise several phases, one following the other in a close succession, each with their own pre-text and set of role-cards. Consequently, changing the order or distribution of papers and narrating the pre-text will not be a solution. In brief, physical manipulation with role-cards appears to be an unwelcome intervention to the flow of the lesson.

Based on the research conclusions (Zdarek 2013) and the author's personal experience stated above, a question arose as to whether or not and how a digital tool might help solve some of these concerns. The question later took form as a simple web application which is presented in this paper.

## **2 Role-Play Kitchen**

In terms of coding, the web app Role-Play Kitchen (Zdarek, 2014), is written in HTML code using CSS styles and one JavaScript function. There have been various attempts at defining a web application and the proposed HTML, JavaScript and CSS code does not fulfil all the criteria of a web application

definition; however, it does contain a simple function (the timer) and therefore it may technically be classified as one.

## 2.1 Functionality of the app

The app provides a list of role-plays which are available for immediate use or adaptation. Each student has his own device which displays the content in the web browser. The content is organized in a hierarchy of separate web pages which are interconnected and the user can navigate up and down 4 levels: main page – list of role-plays – particular role-play page – text / language work / role-play cards. On the particular role-play level the content includes texts to provide situational input, vocabulary lists and exercises (the exercises are not interactive in this pilot version) and a set of role-cards. On the role-card page there is a start and stop button; the start button starts the timer that counts down the amount of time set for the particular role-play. Above the start button there is a drop down menu titled “minutes”, which enables the user to set the timer (1 to 10 minutes). The timer can be stopped by tapping on the stop button.

## 2.2 Process of instruction

The process of instruction (in principle) copies the “analog”, one that uses printed texts, gap-filling tasks and role-cards. The only difference is that students access the learning content via their mobile devices (i.e. tablets, smartphones) and that the teacher’s instruction includes tasks such as: *open the article by tapping on the tab titled “text”* instead of physically handing it out. The same applies to all the other printed material. The individual steps of class instruction will be explored below.

**Choosing a role-play** — The user chooses a particular role-play by tapping on its title in the list of role-plays which then directs the user to a new page with several navigation buttons: text, gap-fill and role-card buttons for each of the roles in the particular role-play (see Figure 1).

**Working with the text and language content** — The teacher instructs their students to open the texts (tap on the text tab) and read them. Subsequently, the teacher focuses on new vocabulary, elicits or explains the meaning of new lexical items and lets the students practice the use of the vocabulary in the series of activities (matching words with their definitions, gap-filling exercises). An alternative might be using the provided list of words to re-tell the content of the article by means of using the list of given words (in the order as they appeared in the text). This should familiarize students with the vocabulary and the situation presented in the text.



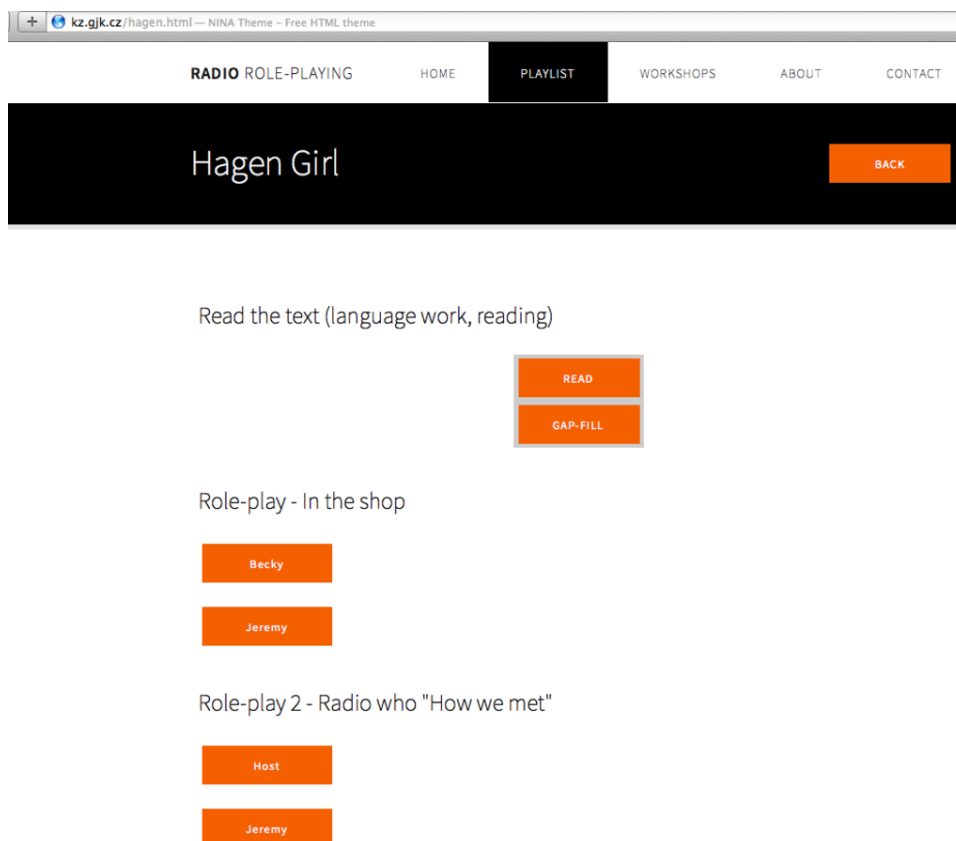


Figure 1: Graphic user interface

**From text to pre-text** — The teacher needs to make a transition between the input material (text) and situational context for a role-play. For achieving the transition as seamlessly as possible, the teacher must lead the students into the situational context by means of a pre-text – a short narration which will provide hints of what will follow and create feelings of expectation and curiosity to find out more by experience.

This can be illustrated using an example from the Hagen girl text. This text provides a description of a girl working at a check-out counter, narrated by a boy who goes to the grocery store every day, sees her every day and in the text expresses his thoughts and assumptions about her. Although it does not say in the text, it may be implied that the boy likes her or might even be in love with her. After a short discussion with students about the two characters (during which some students might address the boy's affection) the teacher might say something like: *I'll tell you a little bit more about these two. They are Becky and Jeremy. There is a reason why Jeremy goes to see Hagen every day and, this time, the visit was different. Do you want to find out what happened?*

**Role-Play** — Students are asked to work in pairs and decide who will play which role. Then they are asked to read their role-card. At this point students

are given trust and responsibility not to look at the other person's role-card (the pilot version of the software does not have the functionality to prevent such an action). After the students have read the role-card they are given a brief amount of time to prepare for the role-play. Meanwhile the teacher can make sure that everyone understands what to do and can clarify the meaning of certain words in the role-cards if needed.

Then the teacher tells the students to start, or gives them a 5 second count-down so they all start simultaneously. At the word "start" students tap on the timer button "start", which will start the countdown and role-play is in progress. When the time is up, the students stop speaking.

**Reflection** — The students are then asked about their experience, how it went, why and what they might have done differently. It is essential to encourage students to explore other possibilities and alternative solutions. The role-play can be repeated again in the same pairs, different pairs, or one of the pairs can role-play their situation for everyone. The depth and length of reflection can vary depending on the specific educational goals.

### **3 Research**

#### **3.1 Introduction of the pilot study**

The aim of the research part of this paper is to present the results from pilot testing the app in an educational setting and explain the subsequent, qualitative research. For the purpose of the study an html web page was designed with simple functionality, i.e. capability of displaying educational content (text, vocabulary material, role-cards) and a countdown timer for each of the role-plays.

The main objective of the testing was to explore 1) how students perceived the lesson in general; 2) if and in what aspects the students perceived the difference between paper and digital version; 3) what advantages and/or disadvantages of the digital version they noticed;

4) whether or not, and how, the use of technology changed their player experience; 5) what were students' ideas for improvement.

#### **3.2 Research design and methodology**

The pilot study was completed in May 2014 at Johannes Kepler Grammar School in Prague with three groups (language classes) of students aged 15-17, at levels B1-B2, with a total of 35 respondents. The study was carried out in the standard educational environment and mobile devices were not available for all the students. 23 students worked on their mobile devices (10 tablets, 12 smartphones, 1 kindle) while the remaining students (12) were provided with printed material. The devices were connected to the Internet via school Wi-Fi which proved to be slow and unstable, often resulting in slowing down the

process of instruction. At times the low processing speed of students' devices also contributed to the delay.

All the students had previous experience with role-playing in English classes, including text and vocabulary work routines and radio role-playing technique. This enabled comparisons to be made between classes where the educational material is mediated via mobile device versus the printed version to which they were accustomed.

Research data was collected by means of a questionnaire comprising 6 open questions related to the research questions:

- Which 3 adjectives would you use to describe the lesson?
- Can you provide more details about how you perceived the lesson (optional)?
- What significant differences did you find between the paper version and the digital one?
- Can you list some advantages and disadvantages for the digital version?
- How different was the role-playing experience?
- Can you provide suggestions for improvement?

All students present in the class took part in the questionnaire research but the focus was on the students working on mobile devices. The only exception was the first question where the general evaluation was aimed at the lesson as a whole and, therefore, the answers of all students (both with and without mobile devices) were subjected to analysis and interpretation.

### 3.3 Analysis and interpretation of students' questionnaires

**Students' perception of the lesson** — The set of adjectives provided insight into students' general perception and evaluation of the lesson. Open coding was applied from which the following categories emerged: mood, dynamics, organization, novelty, ordinariness, drama and learning. The answers arranged in the table below (Figure 2) illustrate how different adjectives were attributed to each of the categories.

Students who used mobile technology in the class were more likely to perceive the lesson as dynamic (*fun, exciting, not so boring, refreshing, crazy, entertaining, interactive, challenging*), explicitly different in a positive way (*new, unusual, better than always, better, nice change, more interesting*) and were also more likely to refer to positive feelings (*awesome, nice, comfortable, great, cool, enjoyable*). There was more reference to the organization of the lesson both positive (*well-prepared, well-composed, well-organised*) and negative (*slow, uncoordinatable, more complicated*). The answers from the students who worked with printed material naturally pointed to ordinariness (*ordinary, ok,*

Table 1: Distribution of answers according to categories and students with or without mobile devices

Category	Positive			Negative		
	Answers given by the students with a mobile device	Answers given both by students with and without mobile devices	Answers given by students with no mobile device	Answers given by the students with a mobile device	Answers given both by students with and without mobile devices	Answers given by students with no mobile device
MOOD	awesome, nice, comfortable, great, cool	enjoyable				
DYNAMIC	not so boring, refreshing, crazy, entertaining, interactive, challenging	fun, exciting	fast, surprising		stressful	exhausting, difficult
ORGANIZATION	well-prepared, well-composed, well-organized		well-timed	slow, uncoordinated, more complicated		chaotic
NOVELTY	new, unusual, better than always, better, nice change, more interesting		Different	awkward		strange
USUAL	good	normal, interesting	ordinary, ok, okay, usual, like every other lesson			
DRAMA	atmospheric, good for kind of real, more realistic	good for improvisation, honest				
LEARNING	learning, working, educational		useful, valuable, contributing to speaking			



“I don’t have tons of small papers or I don’t have to leave the classroom to hear what to talk about in my role - I can comfortably read it.” (Zuzana, 15)

“I can see the key when I am ready and I don ’t have to wait for the others.” (Lukas, 16)

“I think that with this role-play setup I really entered my role. And I really liked all sort of tactics (of how I am supposed to approach the conversation). In it’s final form it will be awesome.” (George, 17)

"I really started to talk to Zun and Kryštof as to Jeremy and Becky. It gave me the experience of how to lead a radio show for 7 minutes. It’s not that easy as it looked like at the beginning.” (Ondřej, 16)

“Electronic version is better because you don’t need to print so many papers.” (anonymous)

“We save our forests! We don’t have to bring any papers to class, just some device.” (anonymous)

“Well, I think this play has been exceptionally great and offered really much place to enter the role and I enjoyed it. I honestly think it just feels a little bit better to read the text from display instead from paper (you know the hi-tech feeling). But except that it is exactly the same thing (= good thing).” (anonymous)

“I feel like it is much more organised. The "character profile" and task is there in front of you and you can read it through more times. You also have the timer in front of you, so you can check anytime adjusting the discussion to how much time you have left.” (Antonín, 16)

Not all answers praised the digital alternative. One of the main drawbacks was poor internet connection which interrupted the flow of the lesson. Also, not all students were equipped with a mobile device and printed material had to be distributed to them. Consequently, the whole process of instruction was slower than usual and some students pointed this out in their answers. The app proved not to be suitable for smartphones; some of them were slow and struggled with the Internet connection and displaying learning content. The digital version, according to some, is not good for one’s eyes and also not everybody enjoys using technology. Below are answers of two girls who preferred the paper version:

“I always like more when something is matter, I can touch it, move and have at hand or in sight and this is better with paper. Simply: when I don’t need to use electronic device, I don’t use it. That goes for PC or mobile phone too.” (Marketa, 17)

“Obviously each of us would have to have a device. In my opinion, the less often I use a computer, the better.” (Tereza, 16)

Regarding the difference in player experience, according to the vast majority of students there has been none. Most of them answered that in principle it resembled the way role-playing is used in their usual classes and the devices did not change the experience. Two boys indicated their experience was better – they enjoyed using technology, one of them had a “high-tech feeling” (Tonda, 17).

The reason why the experience did not change for most of the students might be that the communication channels remained the same – in the actual role-play the students were communicating face to face. The electronic device only served as an information input tool and a time-keeper. What did change was their more strategic approach to fulfilling the given task within a role-play, as they could watch the count-down and plan their strategy accordingly.

More concrete and in-depth findings in the area of players’ experience could be gained through interviews or focus groups, which might be advisable for future research.

**Suggestions for improvement** — Even a basic implementation of the app requires two main conditions to be fulfilled: a reliable Internet connection with adequate speed and a mobile device for every student. Although smartphones are functionally close or identical, they are not suitable for their size; tablets, therefore, are a much more suitable choice. There was a demand for interactivity of the app that would allow gap-filling forms with possible automatic correction (auto-check), note-making, underlining. These, however, would require a database (MySQL or similar) and would be technically more demanding to create.

### **3.4 Author’s observation**

The author’s observation corresponds with the answers in the questionnaire. At the beginning the students seemed to be excited and were anticipating something new; most of them enjoy working with technology and this may have induced positive feelings. Some tension and excitement was lost while waiting for the learning content to display and it took much longer than anyone would have expected. Therefore, the theoretical capability of the technology to display content instantly (which was initially considered one of the greatest benefits of the app) turned out to be its most limiting aspect in this case. Despite this setback, the students seemed to be focusing more and listening more carefully to instructions, which might have been a result of the novelty aspect.

While role-playing the increased level of noise and amount of gestures that are characteristic for drama-based activities did not appear to differ from when used in regular classes.

## 4 Conclusion

The main objective was to create a tool that would overcome some of the previous limitations in role-playing, as seen by the author. A simple app was created, whose instruction modelled the existing printed material format.

The pilot study showed that students perceive the use of digital technology for role-playing in language classes as similar to working with printed material. Most of them see both instruction methods as entertaining and enjoyable, as well as useful, especially in terms of developing their speaking skills, namely fluency and improvisation. There are several advantages from the students' point of view: timer, instant access to the learning content (provided the internet connection and their device are in proper working order), no printing and no paper work.

Among the main limitations is the requirement for every student to have their own tablet and reliable Internet connection (smartphones did not prove to be suitable for this purpose and perhaps should be used only as a back-up device). Apart from these limitations there is question as to whether or not the use of technology is healthy for students (or anyone) when used for an extended amount of time.

There are certainly possibilities of further development of this app. The next step would be creating a real web application that would use a database to create, modify or store the content, which would allow the users to create a teacher or a student account. Within the app a teacher would be able to make groups of users and monitor and control the content displayed on the students' devices within his or her group. Such an app would also allow teachers to assign roles to each student's device (randomly, automatically or manually) and this would prevent students from being able to explore content that is not intended for them.

The app would also allow teachers worldwide to use, add and modify teaching material and role-plays in the database within the app. Consequently, this would fulfil the initial idea of the role-playing kitchen – sharing ideas, spreading inspiration and motivation to use drama based activities in language instruction.

Despite the mentioned advantages and the possibilities for future development, there are other questions to be considered, such as the extent to which the use of digital tools for learning is suitable, especially with its health implications. Another question to consider is how and to what extent the use of technology influences students' imagination and creativity. The time has not yet come to implement such methods due to the main obstacles (Internet connectivity and devices for everyone); therefore, I will keep working with paper while developing Role-Play Kitchen v.1.2.

## Bibliography

Barab, Sasha A.; Carteux, Robert; Tuzun, Hakan (2005): Making learning fun:



- Quest Atlantis, a game without guns. In: *Educational Technology Research and Development* 53/1, 86-108
- Brown, Douglas, H. (2001): *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education
- De Freitas, Sara I. (2006): Using games and simulations for supporting learning. In: *Learning, Media and Technology*, 31/4, 343-358. doi: 10.1080/17439880601021967
- Dekeyser, Robert M.; Sokalski, Karl J. (1996): The Differential Role of Comprehension and Production Practice. In: *Language Learning*, 46/4, 613-642. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01354.x
- Di Pietro, Robert J. (1982): The Open-Ended Scenario: A New Approach to Conversation. *TESOL Quarterly*, 16/1, 15-20. doi: 10.2307/3586559 (Accessed 10 November 2013)
- Ellis, Rod (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Gee, James Paul (2003): *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan
- Hays, Robert, T. (2005): *The effectiveness of instructional games: a literature review and discussion*. Technical Report 2005-004. Orlando, FL: Naval Air Warfare Center Training Systems Division
- Kirriemuir, John; McFarlane Angela (2004): *Literature review in games and learning: a report for NESTA Futurelab*. Bristol: NESTA Futurelab
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Papastergiou, Marina. (2009): Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. In: *Computers*, 53/3, 603-622. doi: 10.1016/j.compedu.2009.04.001
- Shrum, Judith L.; Glisan, Eileen W. (2009): *Teacher's handbook: contextualized language instruction*. Boston, MA: Heinle Cengage
- Squire, Kurt (2005): Changing the game: what happens when video games enter the classroom. In: *Innovate*, 6/1. <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=82> (Accessed 10 July 2014)
- Thornbury, Scott (1999): *How to teach grammar*. Harlow: Longman
- Žďárek, Karel (2013): Radio role play: the use of a simulated radio studio in TEFL. In: *Scenario*, 7/1, 28-43. <http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Zdarek/03/en> (Accessed 10 July 2014)
- Žďárek, Karel (2014): Role-playing Kitchen. <http://kz.gjk.cz/>.html (Accessed 10 July 2014)

Praxisfenster

## Ein performatives Konzept im Fremdsprachenunterricht – In 14 Schritten zur eigenen Inszenierung

Am Beispiel einer Kooperation zwischen Staatstheater und  
universitärem Fremdsprachenunterricht

***Bärbel Jogschies, Anke Stöver-Blahak***

Grundlage für den Beitrag sind Kurse in der Fremdsprache Deutsch am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover für internationale Studierende aller Fakultäten auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Diese Kurse belegen die Teilnehmer\*innen freiwillig und studienbegleitend. Sie laufen mit zwei Semesterwochenstunden ca. 13 Wochen. Die Kooperation mit dem Staatstheater besteht in der gemeinsamen Seminar-konzeption, insbesondere der Auswahl von performativen Mitteln und der Planung von Theaterworkshops, Besuchen im Staatstheater hinter den Kulissen und zur Vorstellung. Zum Abschluss der Kurse präsentieren die Studierenden ihre eigene Inszenierung der erarbeiteten Theaterstücke. Die Auswahl der Stücke richtet sich zum einen nach dem Spielplan des Schauspielhauses Hannover. Zum anderen soll es ein originär deutschsprachiges Stück sein – also keine Übersetzung. Gearbeitet wurde bisher mit so unterschiedlichen Aufführungen wie *Die Nibelungen* (Hebbel), *Minna von Barnhelm* (Schiller), *Am Schwarzen See* (Loher), *Das Wirtshaus im Spessart* (Hauff) und *Corpus Delicti* (Zeh). Dabei entwickelte sich ein relativ einheitliches Arbeitsmuster (14 Schritte), das den jeweiligen Textgrundlagen, aber auch dem laufenden Spielplan angepasst wurde:

### 1 Vorbereitung

Wichtig in der Vorbereitung ist die Fokussierung auf thematische Schwerpunkte, die Auswahl von Schlüsselszenen. Die Erschließung des literarischen Werkes geschieht deduktiv, das heißt vom Detail schrittweise zu einem sich mehr und mehr zusammenfügenden Gesamtbild. Der Ausgangspunkt kann ein thematischer oder ästhetischer sein. Bei der Beschäftigung mit Dea Lohers *Am schwarzen See* zum Beispiel begannen wir mit der Wahrnehmung der

unvollständigen Sätze und der fehlenden Interpunktion und schlossen daraus auf eine Stimmung. Bei den *Nibelungen* war der Beginn das Motiv des Fremdseins in der Figur der Brunhilde. Wichtig ist, dass der Ausgangspunkt genügend Raum für Identifikation oder Distanzwahrnehmung der Lerner\*innen bietet. Diese didaktische Arbeit in der Seminarkonzeption gleicht der Lesartfindung zu einem Stück im Theater. Sie ist in aller Regel ein langer Prozess der Auseinandersetzung des Regieteam zu einem Inszenierungsansatz, aus dem sich die Besetzung, die Bühnenbildidee und die Strichfassung erst ergeben. Dieser Ansatz muss immer wieder am Stücktext auf seine Richtigkeit hin überprüft werden und belegbar sein. Schlüsselszenen und Figureninterpretationen ergeben sich aus diesem Ausgangspunkt heraus.

## 2 Kennenlernen

Studierende aus verschiedenen Ländern (Korea, China, Iran, USA, Russland, Frankreich, England etc.), mit unterschiedlichen Muttersprachen und verschiedenen Studienfächern kommen zusammen. Namen müssen gelernt (und gesprochen) werden. Von Beginn an werden die Tische beiseite geräumt. Es gibt einen Stuhlkreis oder aber einen freien Raum. Schon jetzt können Themen der Stücke eingeflochten werden: „Meine Reise nach Deutschland“ *Nibelungen*, „Bei uns gilt es als gesund, wenn...“ *Corpus Delicti*, „Mörderspiel“ *Wirtshaus im Spessart*. Ziel ist es, dass am Ende alle Personen sämtliche Namen sprechen können, dass deutlich wurde, dass verschiedene Kulturen und Herkunftssprachen aufeinandertreffen und der Unterrichtsraum erfahren/erlaufen/entdeckt wurde. Dabei müssen auch das für die meisten fremde Unterrichts-konzept erklärt und Erwartungen geklärt werden. Von vornherein sollen sich die Teilnehmenden an performative Unterrichtsformen gewöhnen, das heißt:

- aktives Handeln statt reiner Rezeption, es wird ausprobiert und nicht ausdiskutiert
- körperliche und emotionale Beteiligung, Warm-ups, körperliche und sprecherische Spiele und Übungen
- Interaktion mit den anderen in Kleingruppen
- ergebnisoffene kreative Darstellungsaufgaben, die der Dozent/die Dozentin nicht reguliert, sondern die in der Gruppe diskutiert werden
- immer wieder Präsentationssituationen mit dem Feedback der Zuschauer\*innen und gemeinsamer Reflexion

## 3 Thematische Einführung durch Improvisation

Das Thema des Stückes wird eingeführt. Dabei wird möglichst an die Lebenswelt der Studierenden angeknüpft, z. B. (1) Standbild bauen zum

Thema *Schwarzer See*. Nacheinander kommen die Teilnehmer\*innen dazu, ergänzen um Adjektive, ergänzen um Geräusche zu ihren Rollen und am Ende erzählen die einzelnen Bildbestandteile, wie sie sich fühlen. (2) Der Dozent/die Dozentin erzählt ein deutsches Märchen. Teilnehmer\*innen erzählen zunächst jeweils einen Satz nach und malen dann in Gruppen ein Piktogramm, in dem sie die verschiedenen Stationen des Helden verzeichnen. (3) Wir machen ein gemeinsames Frühstück, jede\*r bringt etwas mit, was im Heimatland als „gesund“ gilt. Das Essen wird erklärt, es gibt einen Austausch über gute oder eher ungesunde Gewohnheiten beim Frühstück. Hausaufgabe war, Sprüche zur Gesundheit aus den Heimatländern zu suchen und zu übersetzen. Diese Sprüche und Redensarten werden vorgetragen und diskutiert. Ähnlichkeiten und Überschneidungen sind zu erwarten. Ziel ist die Aktivierung bzw. Erarbeitung des für das Stück relevanten Wortschatzes, die Herstellung einer Verbindung des Themas zu den Erfahrungen der Teilnehmer\*innen (z. B. Essen, aber auch Märchen) und der Aufbau von Vertrauen untereinander durch gemeinsames Handeln. Die Regeln der Improvisation (z. B. Annehmen der Spielvorschläge des Partners/der Partnerin, in der Rolle bleiben, auf Sichtbarkeit für das Publikum achten, deutliches Sprechen, starker körpersprachlicher und emotionaler Ausdruck) finden die Teilnehmenden während des Tuns oder im Feedback oft selbst. Manchmal sind unterstützenden Hinweise des Dozenten/der Dozentin hilfreich. Grundsätzlich aber gilt: Alles, was die Gruppe selbständig herausfindet, ist das bessere und weniger fremdbestimmte Wissen. Das heißt für den Dozenten/die Dozentin oft Geduld und Zurückhaltung. Je dezenter er/sie Hinweise gibt, desto besser.

#### 4 Austausch – gemeinsame Improvisation

Weiterhin wird das Thema des Stückes erarbeitet. Ein Schwerpunkt in dieser Phase ist, dass die Teilnehmer\*innen miteinander sprechen und handeln. Dazu können z. B. kleinere Improvisationen erarbeitet werden wie für *Corpus Delicti* ein Arztbesuch in verschiedenen Ländern (Rollen: Arzt, Patient, Arzthelferin, Begleiter o. ä.), das Nachspielen eines Märchens aus verschiedenen Perspektiven wie für *Das Wirtshaus im Spessart* oder die Bildung einer Sonderkommission zum Todesfall *Am Schwarzen See* (Rollen: Kommissar, Zeugen, betroffene Angehörige etc.). Ziel hierbei ist die Festigung und der weitere Ausbau des Wortschatzes. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die Interaktion mit den Mitspieler\*innen und den Aufbau von Selbstvertrauen der Teilnehmer\*innen durch den Gebrauch der Sprache beim Aushandeln, Planen und Durchführen der Improvisationen. In dieser Phase erfahren die Teilnehmenden oftmals die Vielfalt der Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb ihrer eigenen Gruppe. Sie lernen, fremde Vorschläge wertzuschätzen, ohne die eigenen negieren zu müssen. Das ist für viele die erste Begegnung mit kollektiver Kreativität und ein wichtiger Gruppenbildungsfaktor: Eine Person allein hätte sich niemals ausdenken können, was in diesem kollektiven Prozess entsteht (Emergenz). Durch diese Erfahrung beginnt eine starke Gruppenbindung und Faszination

für den Prozess. Man möchte teilhaben, beitragen und nichts verpassen. Das ist wichtig für das künftige Verhalten im Prozess und zur Gruppe.

## 5 Texterarbeitung

Bei der Texterarbeitung steht nicht das vollständige Lesen der Textgrundlage im Vordergrund. Die Erarbeitung ergibt sich aus der Struktur der Vorlage. Es können z. B. Profile zu den Personen durch die Ausgabe von Textschnipseln zu den einzelnen Charakteren erstellt werden wie in *Am Schwarzen See* (vier Eltern) und *Minna von Barnhelm* (Minna). Bei *Das Wirtshaus im Spessart* wurden die vier verschiedenen enthaltenen Geschichten als Hausaufgabe in Gruppen verteilt. Sie sollten gelesen und theatral nacherzählt werden. Dazu können Techniken wie das Lesen einzelner Wörter im Kreis, das Sprechen von Dialogen im Kreis oder das Chorsprechen angewandt werden. Durch die Begegnung mit dem Text, also der Autorität des Autors, erhöht sich die Bedeutung der eigenen vorherigen thematischen Annäherung. Die zu erfassenden Textpassagen müssen wohl dosiert und verständlich sein, also einen Erfolg bescheren („*Oh, ich habe Lessing verstanden!*“). Gut ist die Arbeit in kleinen Gruppen, die sich selbst organisieren und gegenseitig beim Textverständnis helfen. Ebenso hilfreich ist der Ehrgeiz, dem Rest der Gruppe sein Ergebnis möglichst plastisch, also theatral, als Spielszene zu präsentieren.

## 6 Texterarbeitung

In dieser Sitzung wird die Arbeit der vorherigen fortgeführt. Es wird mit Teilen des Originaltextes gearbeitet, die von den Teilnehmer\*innen spielerisch und an Themen bzw. Charakteren orientiert erarbeitet wird. Ziel dieser beiden Sitzungen ist die Einführung des Originaltextes, ohne dass die Studierenden überfordert werden. Durch das schrittweise Erarbeiten gewinnen sie Sicherheit und Selbstvertrauen auch schwierigen und ungewöhnlichen Texten gegenüber (*Nibelungen, Minna von Barnhelm, Das Wirtshaus im Spessart*). Sie erfahren, dass sie in der Lage sind, solche Texte nicht nur zu rezipieren, sondern sie sogar mit anderen zu gestalten. Es findet ein kollektiver Aneignungsprozess des Werkes statt, bei dem der/die Einzelne nur einen verträglichen Abschnitt zur Texterarbeitung beiträgt, aber teilhat am Diskurs und an den gemeinsamen Versuchen der Verkörperung und Verbildlichung der vorhandenen Vorgänge. Es entsteht ein gemeinsames Wissen, das offen ist für individuelle Meinung und Neigung.

## 7 Textarbeit

Im Fokus steht hier die genaue Textarbeit. Es wird darauf geachtet, dass die Handlung der Vorlagen vollständig verstanden wird. Dazu können, den

Texten entsprechend, verschiedene Techniken angewandt werden: Die Bewusstmachung der Rahmenhandlung und Schaffung einer Erzählatmosphäre im *Wirtshaus im Spessart*, die Rekonstruktion der Spielsituation in *Am Schwarzen See*, das Herausgreifen einer zentralen Szene wie der Gerichtsverhandlung in *Corpus Delicti*. In allen Fällen wird Theater gespielt. Die Teilnehmer\*innen übernehmen Rollen, bewegen sich im Raum, interagieren. Das Ziel ist eine möglichst genaue Kenntnis der Textvorlage vor dem Besuch im Theater. Dies unterscheidet dieses Kurskonzept deutlich von einem Literaturunterricht mit anschließendem Theaterbesuch – der Text wird zwar gelesen, aber kaum intensiv in der Tiefe aufgenommen – sowie von organisierten, aber unvorbereiteten Theaterbesuchen. Die Teilnehmer\*innen sollen Textteile so gut kennen, dass sie sie während der Aufführung wiedererkennen und mitsprechen können. Sie sollen sie aber nicht nur kognitiv aufnehmen, sondern mit allen Sinnen erfahren und sozusagen inkorporieren. In dieser Phase werden die Schlüsselszenen des Textes erarbeitet, die zentral für das Verständnis des dramatischen Konfliktes im Stück sind. Wichtig für den Dozenten/die Dozentin ist es, den dramatischen Konflikt möglichst offen zu halten und nicht vorschnell Lösungen anzubieten. So erzeugt er/sie eine kognitive Dissonanz, die Neugier weckt.

## 8 Theaterbesuch und Workshop

Die Workshops orientierten sich an den Vorlagen und an den herausgearbeiteten Themen. Beispielsweise wurden zu *Corpus Delicti* Kurzvorträge zu den Gesundheitssystemen der verschiedenen Heimatländer gehalten und anschließend ein ideales Gesundheitssystem entworfen. Beim *Wirtshaus im Spessart* stand das Leben von Wilhelm Hauff im Mittelpunkt, bei *Am Schwarzen See* das Thema Selbstmord. Der Workshop fand entweder im Unterrichtsraum statt oder im Foyer des Theaters. Alle Theaterbesuche waren verbunden mit einem Besuch hinter der Bühne. Besonders beeindruckend war es für die Teilnehmer\*innen, wenn die Vorstellung am Abend schon vorbereitet war und sie sich in dem Bühnenbild bewegen konnten. Das Ziel der Workshops und der Theaterbesuche war eine angstfreie und zwanglose Heranführung der Kursteilnehmer\*innen an deutsche Hochkultur. Durch die verschiedenen Phasen der Vorbereitung (Darstellen des Themas in der eigenen Lebenswelt, Texterarbeitung und eigenes erstes Spielen, Aufführung im Theater) sollen sie langsam an verschiedene Formen von Performativität herangeführt werden. Das Erlebnis des Theaters birgt die Begegnung mit einer anderen Gruppe, dem Schauspielensemble, das sich ebenfalls auf performative Weise mit dem Text und dem Autor auseinandergesetzt hat. Die Annahme, dass die höhere Professionalität die Theateranfänger\*innen einschüchtert, wird durch den Genuss an der professionellen Schauspielkunst entkräftet. Oftmals sind die Teilnehmer\*innen fasziniert und inspiriert. Die für die deutsche Theatertradition typische interpretatorische Freiheit des Theaters gegenüber dem Text führt zur Ermutigung im Hinblick auf die eigene inszenatorische Auseinandersetzung, die in den folgenden Sitzungen stattfinden soll.

## 9 Auswertung des Theaterbesuches – erste Ideen für die eigene Fassung

### Textentstehung aus Improvisation

Durch das intensive Erarbeiten und Sprechen einzelner Textteile und das Sichern des Verständnisses für den Handlungsverlauf konnten die Teilnehmer\*innen sowohl der Vorstellung problemlos folgen als auch einzelne Passagen wiedererkennen. Sie waren in der Lage, die Darstellungen der Schauspieler\*innen, die Regieanlage und auch das Bühnenbild zu ihren eigenen ersten Spielversuchen mit dem Text, aber auch zu den freien Improvisationen, in Beziehung zu setzen. Dadurch konnten sie Ideen für eine eigene Aufführung gewinnen. Die Ideen wurden kollaborativ aus Standbildern, Nachspielen von Szenen und den Diskussionen über die Theateraufführung entwickelt. Die Geschichten, die auf diese Weise entstanden, waren einerseits stark mit den Ursprungsgeschichten verknüpft (integrierte Originaltextteile). Andererseits entfaltete sich auch ein beeindruckendes kreatives Potential, mit dem völlig eigenständige Abläufe entwickelt wurden. So wurde z. B. in *Am Schwarzen See* die Perspektive der hinterbliebenen Eltern aufgegeben und die Geschichte nach der Frage „Wie konnte es zu dem Selbstmord der Jugendlichen kommen?“ neu erzählt. Dazu wurden drei mögliche Antworten gegeben, die Handlung wurde also dreimal wieder „zurückgespult“. Die Aufgabe der Dozentin an dieser Stelle ist es, mitzuschreiben, die Notate zu ordnen und mit Teilen der Originaltexte zu einer neuen Textfassung zusammenzufügen. Reicht die Zeit aus, könnte diese Arbeit auch von den Teilnehmer\*innen selbst geleistet werden. Das Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, alle Vorbereitungsschritte in eine geplante, bewusst ausgeführte *performance* münden zu lassen, in der die Teilnehmer\*innen die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse zum performativen Charakter ihrer Lebenswelten ebenso wie zur Theaterpraxis einfließen lassen können. Aus der Sicht der Theaterpädagogik ist der entstehende Text eine Art Kommentar zur gesehenen Inszenierung. Aus der wahrgenommenen Distanz zwischen Erwartetem und Gesehenem entsteht ein Meinungsbild der Gruppe, die die eigene Interpretation der Theaterinszenierung gegenüberstellt. Die performative Form der Nachbereitung liefert das Stückmaterial. Die Möglichkeiten der szenischen Darstellung der Gruppe sind in aller Regel begrenzter als die des professionellen Theaters. Die Lücken werden durch Erzähltexte gefüllt. Die Form des Erzähltheaters, die Sprechertexte mit szenischen Einschüben kombiniert, bietet sich an. Ebenso geeignet ist eine Szenencollage.

## 10 Probe

Die erste Textfassung der eigenen Aufführung wird zunächst gelesen, besprochen, ergänzt, verändert und die Rollen werden gemeinsam besetzt. Da die Stücke aus Improvisationen heraus entwickelt wurden, bei denen die Teilnehmer\*innen ihre Rollen frei wählen konnten, ergeben sich die Zuweisungen

fast von selbst. Bisher gab es keine Fehlbesetzungen. Im Gegenteil, die Rollen passten zumeist außergewöhnlich gut zu den spielenden Personen. Aufgabe des Dozenten/der Dozentin ist es, während des Schreibprozesses darauf zu achten, dass alle Teilnehmer\*innen annähernd gleich lange Sprechzeiten haben. Im Probenprozess ist immer auch ein Teil der Gruppe in der Beobachterrolle, gibt Feedback und macht Vorschläge. Weitere Aufgaben werden vergeben, wie Plakat oder Programmheftgestaltung. Die Feedbackgruppe nimmt die Rolle des zukünftigen Publikums ein und achtet auf die Verständlichkeit der gesamten Darstellung. Erklärt sich die Geschichte auch für Menschen, die den Ausgangstext oder die Inszenierung nicht kennen? Kollegiale Verbesserungsvorschläge richten sich auch auf den gestischen und emotionalen Ausdruck und die Figurenzeichnung. Auch dieser Perspektivwechsel ist Teil des performativen Gesamtkonzeptes.

## 11 Probe

Das Stück wird möglichst mehrmals durchgespielt. Dabei wird parallel das Bühnenbild entwickelt. Vorschläge für Bühnen und Kostümgestaltungen werden in der Gruppe diskutiert und Aufträge vergeben. Die Gruppe ist sich hier bereits der Tatsache bewusst, dass sie ein gemeinsames ästhetisches Erscheinungsbild braucht und dass die verwendeten Gestaltungsmittel nicht illustrierend, sondern zeichenhaft sind. So reicht ein Hut für den Räuber, ein Kopftuch für die Mutter oder ein Plastikumhang für das Glasmännlein. An der Wand hängt ein Steckbrief der Räuber. Ein Tisch mit Biergläsern reicht zur Darstellung einer Wirtshausszene.

## 12 Probe

Das Stück wird mehrmals durchgespielt. Das Ziel der drei Proben ist es, den Teilnehmer\*innen Textsicherheit zu geben, damit sie sich zunehmend auf die Bühnenhandlung und das Spiel konzentrieren können. Die Mischung des Textes aus schwierigeren Originalpassagen und zumeist handlungstragenden eigenen, eher umgangssprachlichen Passagen führt dazu, dass auch die Originaltexte flüssig und bedeutungsangemessen gesprochen werden. Das Thema Lampenfieber, die Angst, vor anderen zu sprechen, werden hier bearbeitet. Die Gruppe gibt sich gegenseitig Sicherheit. Die Dozentin ist Souffleuse. Jeder Darsteller/jeder Darstellerin sollte wissen, was im Falle von Textkonfusion mindestens mitgeteilt werden muss. Hier zeigen sich das gegenseitige Vertrauen der Gruppe und das gemeinsame Wollen.

## 13 Aufführung

Die Aufführung gilt als Semesterleistung und wird mit mehreren Kursen gemeinsam vor einem öffentlichen Publikum durchgeführt. Der Theaterteil hat



eine Länge von ca. 20 Minuten. Das Ziel ist es, den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, die erworbene performative Kompetenz in einem Rahmen einzusetzen, der zwar vorbereitet ist, der aufgrund des unbekanntes Publikums jedoch nicht bekannt und daher nur bedingt kalkulierbar ist. Diese Prüfung ist für alle Beteiligten ein Fest: Beweis und Feier des Erworbenen mit großer emotionaler Bedeutung, aber auch mit entsprechendem Leistungsdruck. Wenn möglich, sollte sich die Gruppe vor der Aufführung zu einem gemeinsamen Warm-up mit Lockerungs- und Konzentrationsübungen treffen. Gut ist ein gemeinsames Ermutigungsritual, etwa das deutsche „Toi toi toi!“ oder kleine Premierengeschenke. Die Aufführung vor Publikum wird in aller Regel mit starkem freundschaftlichen Applaus bedacht. Die Spieler\*innen erhalten viel Feedback von Studierenden aus anderen Kursen.

## 14 Auswertung

Hier wird die Videoaufzeichnung der Aufführung gemeinsam angesehen und der Kurs insgesamt evaluiert. Es wird zusammengetragen, was die Teilnehmer\*innen erfahren und gelernt haben. Wichtige Teilaspekte hierbei sind: Erweiterung des Wortschatzes, Stärkung des Selbstvertrauens beim Sprechen in der fremden Sprache, aber auch beim Sprechen mit und/oder vor anderen Menschen, das Kennenlernen eines deutschen Theaterstücks, der Besuch in einem deutschen Theater, der Austausch der Kulturen mit den anderen Teilnehmer\*innen und – dies wird besonders hervorgehoben – die positive Atmosphäre in der Gruppe. Oft berichten die Teilnehmenden stolz vom positiven Feedback durch Freund\*innen und Kommiliton\*innen. Auch die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung der Leistungsfortschritte, die sie an sich selbst und an anderen wahrgenommen haben, sind eine neue Erfahrung. Da das Kurskonzept den meisten Teilnehmer\*innen nicht bekannt ist und diese häufig mit sehr viel Engagement und Spaß daran teilnehmen, wird leicht übersehen, dass auch sehr viel gelernt wird. Das Ziel ist hier also ein bewusstes Reflektieren der verschiedenen Stationen sowie ein Herausarbeiten des Ertrags – dies stets verbunden mit dem Folgeziel, diesen Ertrag auch für nicht-theatrale Situationen nutzbar zu machen.

**F A Z I T** — Das Besondere dieses Kurskonzeptes ist, dass es aus verschiedenen Quellen gespeist ist: Es ist Fremdsprachenunterricht, der handlungs- und produktorientiert mit Methoden des Theaters arbeitet und zudem noch einen direkten Zugang zum Theater der Zielsprache ermöglicht. Der vierzehnschrittige Kursverlauf wurde skizziert. Er hat sich in der Praxis bewährt. Die Kooperation zwischen einer universitären Einrichtung und einem Staatstheater wird nicht immer leicht zu realisieren sein, es sind auch andere Formen der Zusammenarbeit denkbar. Aber die Weiterführung von performativen Konzepten aus der Unterrichtsumgebung hinaus in Orte, die aus *performances*, aus Ausführungen

bestehen, ist lohnenswert.<sup>1</sup>

**Stimmen von Studierenden (sprachlich leicht korrigiert):** — Zuerst möchte ich das sagen: Es waren fantastische Erfahrungen. Es ist schwierig, dass man Theater vor Leuten in seiner Muttersprache spielt. Aber es ist ungleich schwieriger, dass man ein Theater vor Leuten in einer Fremdsprache spielt. Mit diesem Kurs konnten wir typische deutsche Ausdrücke, Betonung und außerdem Mimik lernen! Und am besten ist: Ich habe mich für das deutsche Theater interessiert. (Jaehyun Lee, Südkorea, E-Mail vom 11.07.2013)

Ich hatte viel Spaß während des Kurses. Das Textbuch war schwierig, aber es gab viele Messages. Ich konnte Deutsch üben. Und meiner Meinung nach hat sich mein Deutsch ein bisschen verbessert. Ich mochte die anderen Studenten, und die Gruppe war sehr schön. (E-Mail vom 16.07.2013) Das war auch eine schöne Erfahrung, dass wir ein Spiel im Theater gesehen haben. Das war das erste Mal, dass ich ein Spiel sehen konnte. Das kann ich nicht vergessen. (Sujin Yoo, Südkorea, E-Mail vom 11.07.2013)

Der Kurs war für mich sehr hilfreich, mich selbstbewusst mit der Sprache zu fühlen. Ich fand die „Aufwärm“-Aktivitäten, die mehr Sprachverwendung erforderten, am besten, z.B. Heimat beschreiben, See-Szene bauen (eine Person ist Baum, die andere Vogel etc., sie waren gut, um Artikel und Adjektive zu üben). Die Führung durch das Staatstheater war wunderbar! (Debra, USA, E-Mail vom 19.07.2013)

In diesem Kurs habe ich die Lautstärke meiner Stimme durch das Theater-spielen geübt.

Die Korrekturen von unserer Dozentin und auch von meinen Kommilitonen führten mich zu einer Ausspracheverbesserung. Toll war es schließlich, dass wir Mimik und Gestik mit einer fremden Sprache kombiniert haben. (Georgia, Griechenland, E-Mail vom 19.07.2013)

---

<sup>1</sup> Videoaufzeichnungen der letzten Aufführungen können unter folgendem Link aufgerufen werden: <http://www.fsz.uni-hannover.de/einzelkurse-deutsch.html> (Accessed 15 September 2014).

Praxisfenster

## Der künstlerisch-ästhetische Aspekt im dramapädagogischen Fremdsprachenlernen

Ein Kurskonzept

*Alexandra Hensel*

Ich möchte Ihnen im Folgenden einen Einblick in meine Theaterarbeit in einem DaF-Oberstufenkurs (C1) an der Universität Göttingen geben, der sich jeweils über ein Semester erstreckt. In diesem Kurs arbeiten wir mit einem sprachlernorientierten Schwerpunkt, verbunden mit einer künstlerisch-ästhetischen Zielsetzung. Das heißt, es geht neben der sprachlichen Entwicklung immer auch um das ästhetische Wirken von Kurzszenen und es gibt eine Abschlusspräsentation. Während des Kurses werden in Kleingruppen Kurzszenen zu verschiedenen Texten erarbeitet, gegenseitig präsentiert und reflektiert. In der Probenzeit erfolgt ein sehr intensives und wiederholendes Arbeiten an den Szenen, welches schließlich in die Abschlusspräsentation mündet. Meine These dabei ist, dass die Spracharbeit durch den künstlerisch-ästhetischen Aspekt nachhaltig gefördert wird, denn das wiederholende, variierende und öffentliche Arbeiten an den Szenen und das Präsentieren unterstützen sowohl die künstlerische als auch die sprachliche Entwicklung. Bereits während des Kurses und insbesondere gegen Ende des Kurses sind die Teilnehmer für die Sprache höchst motiviert. Sie haben sowohl ein detaillierteres Verständnis der Sprache und ihrer Gesten erlangt als auch ein vertieftes Sprachgefühl entwickelt. Dies führt zu mehr Selbstbewusstsein im Gebrauch der Sprache, was das spontane Sprechen im Alltag nachhaltig unterstützt.<sup>1</sup>

### 1 Zur Kursstruktur und den Übungen

Folgende Rahmenbedingungen bestehen: Der Kurs findet an der Universität einmal wöchentlich für 120 Minuten statt, die Teilnehmer sind internationale Studierende mit den Niveaus B2/C1 und in der Regel sind sie zwischen 19 und 25 Jahren, vereinzelt gibt es aber auch ältere Teilnehmer. Der Kurs setzt sich meistens aus ca. 12 Studierenden zusammen.

<sup>1</sup> Um den Lesefluss nicht zu sehr zu beeinträchtigen, besonders bei den Übungsbeschreibungen, benutze ich eine einheitliche Form, die die weibliche und die männliche Form einschließt.

In der ersten Sitzung tauschen wir uns über unsere Theatererfahrungen und die Erwartungen an den Kurs aus. Anschließend erkläre ich den Ablauf des Kurses und empfehle, dass sich jeder hier ausprobieren – vielleicht auch einmal über seine Grenzen hinausschnuppern – sollte, aber natürlich jederzeit auch die Möglichkeit hat, etwas abzulehnen, was ihm nicht zusagt. Das halte ich besonders in einem internationalen Kurs für wichtig, denn Theaterarbeit ist auch körperlich. Fast jeder präsentiert sich zum ersten Mal und aus der jeweils eigenen Perspektive gibt es diesbezüglich eine andere Wahrnehmung. Dies soll auch im Kurs bewusst gemacht werden. Jeder sollte sich ebenfalls dazu verpflichten, regelmäßig und pünktlich zu erscheinen, da es die ganze Theatergruppe betrifft, wenn ein Teilnehmer fehlt. In aller Regel gelingt dies auch.

Der Ablauf für die kommenden Stunden ist folgender:

- Warm-up
- Text-/Szenenerarbeitungen
- Abschluss

### 1.1 Warm-up

Beim Warm-up machen wir beispielsweise folgende Übungen:

- Körper abklopfen: Einer beugt sich nach vorn, Knie und Kopf locker, der andere klopft den Rücken, die Arme und die Beine ab. Danach wird alles ausgestrichen und mit zwei Fingern läuft der eine Partner die Wirbelsäule des anderen hoch, der sich dementsprechend langsam hochrollt.
- Ja-Nein-Doch-Kreis: Mit einem Klatsch wird ein lautes JA an den Nachbarn weitergegeben, mit einem NEIN und einer Stopphaltung mit der Hand wird die Richtung gewechselt, und mit einem DOCH kann man nach einem NEIN einer gegenüber stehenden Person den Impuls schicken. Das Ganze funktioniert auch mit anderen Vokabeln.
- Fangen spielen: Einer ist der Fänger und muss einen anderen antippen. Dieser kann sich dadurch retten, dass er den Namen eines anderen Mitspielers ruft.
- Zickzack-Dialog: Es wird ein Thema vorgegeben wie “Streitgespräch“, dazu sollen sich die Teilnehmer zu zweit einen Anfangsdialog überlegen. Nach ein paar Minuten stellen sich alle in zwei Reihen auf, die Partner stehen dabei jeweils gegenüber. Das erste Paar beginnt, und im Zickzack müssen alle spontan auf die vorherige Äußerung reagieren.
- Zwei-Stühle-Improvisation: Zwei Stühle stehen im Raum und sollen spontan bespielt werden: Wo stehen diese Stühle? Es können Szenen beim Arzt, im Kino, auf einer Parkbank etc. entstehen.

## 1.2 Text- und Szenenerarbeitung

In dieser Phase gibt es in der Regel jedes Mal einen neuen Kurztext, zum Beispiel *Herzstück* (Heiner Müller) oder *Zweikampf I* (Fitzgerald Kusz) sowie Gedichte wie *Sachliche Romanze* (Erich Kästner), Sketche (Loriot) oder Märchen. Selbst die *Gretchen-Szene* aus Goethes *Faust* eignet sich.

Die Teilnehmer sollen jedes Mal in Kleingruppen von zwei bis vier Teilnehmern kleine Szenen zum Text erarbeiten, dies immer vor dem Hintergrund: Wer sind die Personen? Welche Beziehung haben sie zueinander? Warum sagen sie das? Wie kann es weitergehen? Dazu kann ein Arbeitsblatt ausgegeben werden. Nach ca. zehn Minuten werden die verschiedenen Szenen gegenseitig vorgespielt. Im Anschluss hieran sollen die Zuschauer beschreiben, was sie gesehen haben, wie es gewirkt hat und was man eventuell größer oder deutlicher machen könnte. Als Übungsleiterin moderiere ich hier und gebe auch ein Feedback. Meistens kann die Szene dann mit den Veränderungen noch ein zweites Mal gespielt werden.

Um einen detaillierteren Einblick zu bekommen, möchte ich die Erarbeitung der *Gretchen-Szene* beschreiben: Zunächst hatten zwei Gruppen jeweils eine *Geräuschkulisse* erarbeitet, d.h. zu einer Landschaft wie *Wald* oder *Strand* sollte sich jede Gruppe die Geräusche überlegen und diese der anderen Gruppe, die mit geschlossenen Augen auf dem Boden saß, vorführen. Dann habe ich zwei Sätze vorgegeben:

1. Wartest du schon lange?
2. Ja, eine halbe Ewigkeit.

Jede Gruppe sollte nun eine kleine Szene mit diesen Sätzen und der Geräuschkulisse erarbeiten. Im Anschluss hieran machte ich die Teilnehmer mit dem Element des *Gedankensprechens* vertraut: Eine weitere Person steht hinter der eigentlichen Figur und spricht deren Gedanken laut aus. Danach gab ich ihnen die Begegnungsszene von *Faust* und *Margarete*, die wir im Kreis gemeinsam laut lasen, jeder eine Zeile:

**Faust:** Mein schönes Fräulein, darf ich wagen,  
Meinen Arm und Geleit Ihr anzutragen?

**Margarete:** Bin weder Fräulein, weder schön,  
Kann ungeleitet nach Hause gehn.

(Goethes *Faust*, 1899, S. 128.)

Nachdem Vokabelfragen geklärt wurden, sollte diese Szene zunächst klassisch dargestellt werden. Danach sollte sie in der einen Gruppe ins Jetzt übertragen und von der anderen Gruppe sehr modern interpretiert werden. Es entstanden beeindruckende Szenen mit Hintergrund bzw. Ambiente (im Park und in der Disco) und klar definierten Charakteren. Bei der Präsentation, Betrachtung und Reflexion der Kurzszenen wird also sowohl das künstlerische Auge als auch die Spracharbeit gefördert.

## 2 Probenzeit und Werkschau

In den letzten vier Wochen beginnt die Probenzeit, die in die Abschlusspräsentation mündet. Ich nenne sie Werkschau, da gezeigt wird, was “gewerkelt“ wurde und der Anspruch einer kompletten Aufführung gemildert wird. Die Teilnehmer teilen zunächst in einem Brainstorm-Verfahren mit, welche Übungen und Szenen ihnen am besten gefallen haben. Sie sollen motiviert sein, diese zeigen zu wollen. Dann erstelle ich zum nächsten Treffen ein Grundgerüst, wie die Werkschau aufgebaut sein könnte, und präsentiere dieses Gerüst den Teilnehmern. Sie müssen nun dieses Gerüst füllen. Anfangs herrscht Verwirrung, da vieles noch offen ist und die genauen Dialoge noch festgehalten werden müssen. Doch nach und nach finden sich alle in die Arbeit ein. Die Teilnehmer beginnen, immer reger miteinander zu diskutieren: Wie, wo und mit wem kann etwas dargestellt werden? Wichtig hierbei ist, den Teilnehmern immer mehr Freiheit und Eigenständigkeit zuzugestehen, denn es soll ihre Werkschau werden. Die hohe Identifikation mit der Werkschau führt zu noch mehr Einsatz und Motivation. Dazu gehört auch, dass sie ihre Texte lernen und sich auch einmal privat treffen, um gemeinsam eine Szene zu üben. Szenen werden in der Probenzeit mehrfach hintereinander einstudiert, sodass auch hier die Sprache im künstlerischen Rahmen geübt und verfeinert wird. Als Übungsleiterin achte ich in dieser Phase auf den Ablauf und den sprachlichen Ausdruck.

Dadurch, dass die Werkschau am Ende stattfindet – besonders in den letzten Wochen wird intensiv auf dieses Ziel hingearbeitet –, herrscht ein hoher Anreiz, gut sein zu wollen. Die Werkschau fordert zudem den “Gang durchs Nadelöhr“, denn eine der größten Hürden beim Lernen fremder Sprachen ist es, vor anderen und mit anderen zu sprechen. Dieser “Gang durchs Nadelöhr“ wird am Ende durch den Applaus und das Gefühl, es geschafft zu haben, belohnt. Diese Freude kann kaum größer sein! Die Teilnehmer wünschen sich meistens, spontaner sprechen zu können. Dies wird mit dieser Arbeit intensiv geübt. Sie erlangen mehr Selbstbewusstsein im Gebrauch der Fremdsprache. Durch die Ganzheitlichkeit des Unterrichts, die Theaterarbeit generell bietet, wird die Sprache detaillierter und im Kontext geübt. Auf diese Weise wird die Handlungsfähigkeit des Teilnehmers unterstützt. Hinzu kommt, dass die Ästhetik der Fremdsprache in einem künstlerischen Rahmen geschult wird. Außerdem sind die Teilnehmer interkulturell kompetenter geworden, da die Durchführung eines gemeinsamen Projektes mit verschiedenen Persönlichkeiten und kulturellen Hintergründen viel Sensibilität und Empathie erfordert. Es entsteht dabei auch ein positives Gruppengefühl – *ich lerne nicht allein* –, was letztlich wiederum den Lernprozess unterstützt.

## 3 Die Rolle des Übungsleiters

Als Übungsleiter sollte man eine offene, sensible und moderierende Haltung einnehmen. Es geht darum, die Teilnehmer mit Fragen und positivem Feedback zu motivieren. Darüber hinaus ist es notwendig, die Arbeit kritisch zu beleuchten.

Die Studierenden sollten dazu befähigt werden, eigenständig und reflektiert in einen Austausch zu treten. Für besonders wichtig halte ich es, dass man als Übungsleiter selbst Theater gespielt haben sollte. Denn andernfalls kann man die Hürden, die die Teilnehmer überwinden, nicht nachempfinden und es kommt schnell zur Überforderung. Dies hätte genau den gegenteiligen Effekt, nämlich Frustration.

#### **4 Fazit**

Wie an mehreren Stellen bereits erwähnt, bieten die Theaterarbeit im Allgemeinen und der ästhetisch-künstlerische Aspekt im Fremdsprachenunterricht im Speziellen viele Vorteile für den Teilnehmer, sich sprachlich und persönlich weiterzuentwickeln. Die Fremdsprache wird in ihrer Komplexität gelernt – mit Gesten, Ausdruck, Stimmlage, Mimik. Durch die ästhetisch-künstlerische Komponente wird die Fremdsprache erspürt, erfahren und differenziert beleuchtet. Außerdem werden verschiedene Texte erarbeitet, die Bestandteil der deutschen Literatur- und Kulturgeschichte sind. All dies bietet letztlich die Möglichkeit, sowohl zukünftige Gespräche und Begegnungen als auch den Unterrichtsalltag auf bewusstere, intensivere und vielseitigere Weise zu gestalten.

Praxisfenster

## Herzstück: Performatives Lehren und Lernen am Beispiel eines Gemeinschaftsprojekts im universitären DaF-Bereich oder frei nach Schiller: Von der performativen Erziehung des Menschen

*Nina Kulovics, Kerstin Terler*

Dieser Artikel berichtet von einem Gemeinschaftsprojekt unter ÖsterreicherInnen aus dem Wintersemester 2013/14 vorwiegend am Beispiel der französischen Universitäten Bordeaux und Mulhouse. Er soll als Erfahrungsbericht und Impuls dienen, in dem Entstehung, Rahmenbedingungen, Ziele, pädagogische Vorgehensweise und Resümee vorgestellt werden.

### 1 Projektvorstellung

Im Wintersemester 2013/14 schloss sich eine Gruppe von ÖsterreicherInnen zu einem länderübergreifenden Gemeinschaftsprojekt zusammen, in dem das Theaterstück *Herzstück* des deutschen Autors Heiner Müller im Rahmen eines sechs europäische Staaten umfassenden Videowettbewerbs von jeweils einer Studentengruppe pro Standort szenisch dargestellt werden sollte. Den Grundimpuls hierfür gab der von Maik Walter geleitete Theaterworkshop *Theaterpädagogik und Fremdsprachenvermittlung* im Zuge des berufsbegleitenden Zertifikatskurses *Kompetenzfeld Auslandslektorat*<sup>1</sup> für OeAD<sup>2</sup>-LektorInnen am Postgraduate Center der Universität Wien. Aus der Arbeitsanweisung, theaterpädagogische Übungen in unserem Fremdsprachenunterricht einzusetzen, entstanden weitere kleinere bzw. größere Gemeinschaftsprojekte, deren Ergebnisse uns vom Einsatz von Theatermethoden<sup>3</sup> im Fremdsprachenunterricht überzeugten.

<sup>1</sup>Vgl. <http://www.postgraduatecenter.at/corporate-programs/kompetenzfeld-auslandslektorat> (Accessed 15 September 2014).

<sup>2</sup>Österreichische Austauschdienst-GmbH: <http://www.oead.at> (Accessed 15 September 2014).

<sup>3</sup>Eine strenge Unterscheidung zwischen Theater- und Dramapädagogik, wie in der Sekundärliteratur nachzulesen ist, spielte in unserem Projekt eine untergeordnete Rolle.



In dem hier vorgestellten Gemeinschaftsprojekt wurde in einem Zeitraum von drei Monaten in einem dramapädagogisch motivierten Annäherungsprozess an den literarischen Text ein Endprodukt, diverse Interpretationen/Wahrnehmungen, in Form von Kurzvideos inner- und außerhalb des Unterrichts zum mündlichen Ausdruck realisiert. Nachdem jeder Standort ein erstes internes Klassensiegervideo einschickte, wurden anschließend via Facebook-Gruppe und Dropbox diese Videos weitergeleitet und – ganz im Sinne eines *Eurovision Video Contests* – von den anderen Studentengruppen begutachtet, um schließlich ein Siegervideo aus allen teilnehmenden Ländern zu küren. Die Kriterien zum *Voting* wurden hierbei nicht von den Lehrenden vorgegeben, sondern erfolgten durch die Studierenden selbst. Als Gewinner ging der Beitrag der Nationalen Iwan-Franko-Universität Lemberg (Lviv), Ukraine hervor. Die Studentinnen erhielten in Anlehnung an das Stück *Milchherzen* den USB-Stick „Dein Schlüssel zu Österreich“<sup>4</sup> des ÖDaF-Verbandes. Die in der Dramapädagogik zu verortende szenische Umsetzung soll hier insbesondere anhand der Universitäten Bordeaux und Mulhouse illustriert werden.

## 2 Rahmenbedingungen und Zielsetzungen

### 2.1 Rahmenbedingungen

Die Zielgruppe umfasste Studierende der Germanistik und Angewandten Fremdsprachen im ersten Studienjahr im Rahmen von Kursen zum mündlichen Ausdruck. Die Gesamtheit der Studierenden dieses Jahrgangs wirkte bei diesem Projekt mit, wobei die überwiegende Mehrheit keinerlei Theatererfahrung besaß. Da das Sprachniveau vor allem zu Beginn des Studiums noch sehr heterogen sein kann, lag es nach den Kriterien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (*GeR*) bei A2 bis C2. Als Zeitrahmen für die diversen Phasen zur Erarbeitung des Stückes wurden zwei Stunden (120 Minuten) anberaumt. Bei den zeitlichen, räumlichen und technischen Ressourcen musste auf die jeweiligen Standorte Rücksicht genommen werden.

### 2.2 Zielsetzungen

Ein übergeordnetes Ziel war es, den Studenten mittels dramapädagogischer Annäherung die Scheu vor der in der Fremdsprache geschriebenen, oft als schwierig empfundenen deutschsprachigen Literatur zu nehmen und so performativ komplementär zu der im universitären Umfeld vorrangigen kognitiv-hermeneutisch-interpretatorischen Begegnung mit Literatur zu wirken. Damit wurde auch der Forderung der letzten Jahre nach einer performativen Wende in der Fremdsprachendidaktik gefolgt (vgl. Hallet 2010; Schewe 2011). Darüber hinaus wird mit performativem Lehren und Lernen den *GeR*-Richtlinien eines

<sup>4</sup>Dieser wurde durch den OeAD zur Verfügung gestellt und war ein Geschenk der österreichischen DaF/DaZ-Institutionen an die TeilnehmerInnen der IDT (=Internationale Deutschlehrertagung) 2013 in Bozen.

handlungs- und aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens entsprochen, da Sprachlernende sich als sprachlich Handelnde in sozialen Kontexten befinden und in kommunikativen Settings agieren.<sup>5</sup> Des Weiteren wird das soziale Element durch Teamarbeit, Interaktion, selbstständiges und aktives Handeln gefördert, was mancherorts im französischen Universitätsalltag (noch) kein (didaktisches) Thema ist.<sup>6</sup> Medienkompetenz wird ebenso trainiert. Auch der Förderung von Motivation wird im GeR ihre Wichtigkeit eingeräumt. Man weiß zudem aus Neurowissenschaft und Neurolinguistik, dass möglichst positive Emotionen an der Aneignung einer fremden Sprache großen Anteil haben, da sie für die kognitive Verankerung im Gehirn sorgen und somit die Lernleistung steigern können (vgl. Even 2003; Sambanis 2013). In der Inszenierung als Widerspiegelung der Wahrnehmungswelt der unterschiedlichen Zielsprachenländer passiert im Perspektivenwechsel – vom Eigenen ins Fremde und wieder zurück – interkulturelle Erfahrung, eine weitere wichtige Kompetenz.<sup>7</sup> Hier kann auch eine interkulturell-methodische Brücke zur französischen *Simulation globale* geschlagen werden, die in den 1970er Jahren unter Francis Debyser und Jean-Marc Caré vom Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.) in Sèvres entwickelt wurde.<sup>8</sup>

### 3 Pädagogischer Aufbau

Dramapädagogik ist ein Ansatz, der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt. Im Vordergrund steht dabei nicht primär das Ergebnis, nämlich die Produktion eines Theaterstücks, sondern der Lernprozess in allen seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv. (Tselikas 1999: 21)

Performative Prozesse integrieren als alternatives, interaktives, kreatives und kooperatives Lernen Kunst und andere Wissens- und Lebensbereiche des Menschen, indem Poetisches durch körperliches Handeln erlebbar gemacht wird und somit eine neue Wahrnehmung der fremden Sprache sowohl für Akteure als auch Rezipienten gefördert werden kann. In der prozess- und produktionsorientierten Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur wird das kreativ-künstlerische Element gefördert (vgl. Oelschläger 2004: 24), ein authentischer Zugang zur Fremdsprache und ein offenes, angenehmes Lernklima angestrebt.

<sup>5</sup>Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm> (Accessed 15 September 2014).

<sup>6</sup>Stichwort: Gruppendynamik/Persönlichkeitsentwicklung, vgl. auch Even 2003: 147.

<sup>7</sup>Näheres zu interkulturellen Erfahrungen durch Theaterarbeit, vgl. Aden 2010 und Sting 2008.

<sup>8</sup>Diese ist als handlungsorientierte, performative Unterrichtsform für alle Altersstufen geeignet, in der innerhalb eines vorgegebenen Rahmens Lerner peu à peu eine eigene Welt erfinden, in der sie „ihr“ Leben leben. Kreativität und spielerische Identifikation mit den Rollen und die Lernerzentrierung sorgen für Motivation und einen authentischeren Gebrauch der Fremdsprache. Der Lehrende fungiert als Regisseur und Coach und flicht die notwendigen sprachlichen Strukturen ein. Vgl. verschiedene Aufsätze von Debyser und Caré, u.a. Caré Debyser 1995.

### 3.1 Aufwärm- und Vorübungen

Der Einstieg in die zweistündige Sequenz<sup>9</sup> zur Erarbeitung des Kurztextes *Herzstück* von Heiner Müller erfolgte durch eine thematische Sensibilisierung mit Hilfe von *Aufwärmübungen* (Bewegungs-, Körper- und Stimmübungen, wie etwa *Name & Geste*), die auch als Lockerungsübungen auf allen Sprachniveaus nach dem GeR durchgeführt werden können. Diese Übungen dienen der Bewusstseinswerdung, der Konzentrationssteigerung und sollen auch das Vertrauen innerhalb der Großgruppe auf- bzw. ausbauen. Abschließend wurden *vorbereitende Übungen* zum *Herzstück* aus dem Bereich der Dramapädagogik und Dramagrammatik (vgl. Tselikas 1999; Even 2003) eingesetzt. Diese Phase wurde in allen teilnehmenden Ländern in abgeänderter Form gestaltet, an den Universitäten Bordeaux und Mulhouse stand an dieser Stelle die Vorbesprechung der in- und außerhalb des Textes zu findenden Redewendungen, die das Wort *Herz* enthalten (*ein reines Herz haben, das Herz am rechten Fleck haben, jemandem sein Herz zu Füßen legen etc.*). Neben der Wortschatzerweiterung wurde auf die Aussprache, insbesondere von Frikativa und Affrikata eingegangen (*Herz, verzweifeln, Ziegelstein, schmutzig, Vergnügen*), was vor allem für visuelle und haptische Lerntypen von Vorteil ist. Die Redewendungen wurden anschließend mit der Arbeitsanweisung verteilt, diese nun in der Gruppe als *Standbilder* darzustellen. Die anderen Gruppen sollten durch Ja-Nein-Fragen und vor allem durch die inszenierte Gestik und Mimik auf die jeweils zu erratende Wendung stoßen. Die vorbereitenden Übungen können generell auf allen Niveaustufen eingesetzt werden.

### 3.2 Text- und Szenearbeit

Der *Kontakt mit dem gesamten Kurztext* erfolgte u.a. durch das *chorische Sprechen*, um den gesamten Kurztext gemeinsam einzuüben (Texteinprägung durch rhythmisches Sprechen, Stimm- und Sprechtraining, Wegfall von Sprechhemmungen) und um dadurch die Gruppendynamik zu fördern. So soll auch in die künstlerisch-ästhetische Als-ob-Realität eingestiegen und die Spiellust geweckt werden. Es erfolgte eine Teilung in Gruppe A und B, wobei Gruppe A den ersten Satz des Stückes gemeinsam aussprach, woraufhin Gruppe B auch im Chor mit dem zweiten Satz antwortete. Dies wurde mit dem gesamten Kurztext wiederholt. Die Übung kann mehrmals wiederholt und variiert werden (traurig/glücklich, ernst/lustig, laut/leise etc.). Generell ist das chorische Sprechen auf allen Niveaustufen anwendbar. Durch das mehrmalige Repetieren prägt man sich das Theaterstück und die Aussprache in spielerischer Form besser ein. Auch für eher unsichere, schüchterne KursteilnehmerInnen ist diese Übung von Vorteil, da es sich um eine Gruppenaktivität handelt und Fehler bzw. Ausspracheunsicherheiten weniger auffallen bzw. zum Tragen kommen.

<sup>9</sup>In Anlehnung an Maik Walters Theaterworkshop 2012 und unter Einarbeitung weiterer einschlägiger Fachliteratur (Vgl. Holl 2011; Küppers 2011; Tselikas 1999; Walter 2012) konzipierten wir den Kursverlauf, adaptiert an die standortbedingten Ressourcen (Zielgruppe, Zeit, Raum, Technik).

Nun erfolgte die autonome *Szenenarbeit* in kleineren Arbeitsgruppen von drei bis sechs Personen, die – aufgrund der Zeitvorgabe – ungefähr 30 Minuten andauern sollte.

### 3.3 Präsentation – Abschluss – Nachbereitung

Auf die Erarbeitungsphase in der Gruppe folgte die *Präsentationsphase*, in der die Szene vor Klasse und Kamera im Klassenraum mit den vorhandenen Ressourcen gespielt wurde. Einige besonders engagierte Studierende in Bordeaux drehten die Videos auch außerhalb des Unterrichts und untermalten diese mit Musik. Die szenische Umsetzung war von sehr unterschiedlichen Interpretationen und Inszenierungen gekennzeichnet (siehe 4.1). Als *Abschluss* wurde ein *Blitzlicht* durchgeführt, an dieser Stelle wurden Eindrücke bzw. Meinungen zum Erlebten gesammelt und somit auch Sprach- und Sprachlernreflexion angestrebt (Was nehme ich inhaltlich, sprachlich und persönlich aus diesen Einheiten mit?). In der folgenden Stunde wurde abermals darauf eingegangen, der Wortschatz gefestigt und sprachliche Korrekturen in Phonetik, Grammatik und Lexik vorgenommen. Zudem wurden die Videos der anderen teilnehmenden Universitäten gezeigt und bewertet. Als Preis für die Klassensiegervideos wurden auch Milkaherzen verteilt, wobei das wichtigste Kriterium zur Wahl desselbigen in Mulhouse und Bordeaux eher in der humoristischen und performativen Umsetzung der Stücke lag. Alternativ könnte man das Theaterstück kreativ umschreiben lassen, was im Zuge eines Kurses zur mündlichen Kommunikation aber nur dann sinnvoll ist, wenn der Schreibprozess als Hausaufgabe ausgelagert wird.

## 4 Ergebnisse – Beobachtungen – Mehrwert – Fazit

### 4.1 Ergebnisse

Die szenische Umsetzung des auf einem Kurzdialog basierenden Stückes brachte je nach studentischer Interpretation unterschiedliche interessante und sehenswerte Ergebnisse auf thematischer, sozialer und ästhetischer Ebene hervor. Die unterschiedlichen kulturellen „Sprachen“ (Sting 2008: 105) und ethnischen Bezüge wurden in den Videos deutlich sichtbar. Während das Siegervideo aus Lemberg über Länder und Gesellschaften hinweg den weltumfassenden Kapitalismus und seine mitunter fatalen Folgen (hier: Organhandel) sozialkritisch beäugte, wurde das zeitlose Stück in Bordeaux z.B. in Form eines Raps<sup>10</sup> – mit (deutscher) Musik unterlegt – in die französische Gegenwart geholt (Kulturtransfer). Damit wurde im künstlerisch-ästhetischen Element mit Sprache verbal und Bewegung/Tanz nonverbal Kritik an so mancher gesellschaftlicher Oberflächlichkeit (hier: französisches TV-Sternchen Nabilla) geübt. In Mulhouse hingegen integrierte eine Studentengruppe, die

<sup>10</sup>Dieses Videobeispiel kann auf einem einschlägigen Internet-Videoportal eingesehen werden.

wiederum verstärkt auf nonverbale Kommunikation und Körpersprache setzte, das Stück in ihre eigene Lebenswelt (hier: unerwiderte Liebe).

#### 4.2 Beobachtungen/Mehrwert

Durch die körperliche Visualisierung des literarischen Textes konnte Abwechslung in den meist rein kognitiv geprägten Unterrichtsalltag gebracht werden, was von vielen Studierenden nach anfänglicher Skepsis bzw. Befangenheit durchwegs positiv bewertet wurde. Es konnte auch beobachtet werden, dass Teamarbeit, selbstständiges und aktives Handeln die soziale Interaktion in der Gruppe positiv beeinflusste. Auch der Perspektivenwechsel – vom Eigenen ins Fremde und wieder zurück – bzw. die interkulturelle Erfahrung war für die Studierenden eine Bereicherung. Zu sehen, was andere Länder bzw. Kulturen aus dem Stück herauslesen, wie inszeniert wurde, welche Themen gesetzt wurden. Sensible Ohren widmeten sich außerdem den Akzenten. Es handelte sich folglich um eine „vitale kulturelle und soziale Begegnung“ (Sting 2008: 107). Die Motivation war allgemein höher, was erfreulicherweise auch zu weniger Sprechhemmungen führte:

Der lockernde Umgang mit der theatralischen Distanzierung kann dazu beitragen, Ängste des Identitätsverlusts, des Fehlermachens, des 'Daneben-Seins' zu überwinden, mit der Rolle der Deutschsprachigen zu spielen und diese sogar zu geniessen [sic!]. (Tselikas 1999: 33)

### 5 Fazit

Lehren und Lernen „mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (vgl. Schewe 1993: 44ff.) fördert auf alternative, ganzheitliche, handlungsbasierte, interaktive, kreative, performative, künstlerische, prozess- und produktionsorientierte Weise die Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur. Alle Ressourcen des Lerners (inklusive der technischen), das kognitive, physische, psychische, kreative und soziale Moment des Fremdsprachenlernens werden ausgeschöpft, Körper, Geist und Seele vereinigt und mediale Kompetenz gefördert. Der internationale Wettbewerbs- und Projektcharakter war ein zusätzlicher wichtiger Motivationsfaktor. Interessant war dieser länderübergreifende Aspekt nicht zuletzt deshalb, weil er sowohl Lernende als auch Lehrende zusätzlich motivierte, Sprache und Literatur zu erleben, zu gestalten und (um)zuformen.

### 6 Schlusswort

Frei nach dem Motto *oser dépasser les frontières*<sup>11</sup> wollten wir performatives Lehren und Lernen in den französischen DaF-Unterricht integrieren bzw. aufnehmen. Nach ersten Einblicken in Theatermethoden im Rahmen diverser

<sup>11</sup> Zitiert nach: <http://www.uha.fr/novatris> (Accessed 15 September 2014).

didaktischer Ausbildungen, u.a. bei Tselikas und Winklbauer, war Walters Workshop ausschlaggebend für eine erweiterte Beschäftigung und einen vermehrten Unterrichtseinsatz. Die Beiträge, Workshops und Auftritte, die im Rahmen der Konferenz *Performative Teaching, Learning and Research* (University College Cork, 2014) durchgeführt wurden, zeigten erneut das Potential von performativen Lehr- und Lernmethoden auf. In diesem Sinne:

Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur,  
wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz  
Mensch, wo er spielt. (Schiller, nach Göpfert; Fricke 1966: 481).

## Bibliografie

- Aden, Joëlle (2010): *Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung. Projekt ANRAT – IDEA Europe*. Berlin: Schibri
- Caré, Jean-Marc; Debyser, Francis (1995): *Simulations Globales*. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.)
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> (Accessed 15 September 2014)
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario IV*, 1, 5-18
- Holl, Edda (2011): *Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. München: Hueber
- Küppers, Almut et al. (Hrsg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt
- NovaTris, Centre de compétences transfrontalières, Université Haute-Alsace: <http://www.uha.fr/novatris> (Accessed 15 September 2014)
- Oelschläger, Birgit (2004): Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: *GFL-Journal* 1, 24-34
- Österreichische Austauschdienst-GmbH: <http://www.oead.at> (Accessed 15 September 2014)
- Postgraduate Center der Universität Wien: <http://www.postgraduatecenter.at/corporate-programs/kompetenzfeld-auslandslektorat> (Accessed 15 September 2014)
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren: zur theoretischen Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg

- Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern: Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Kempten: Diesterweg, 20-31
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795). In: Göpfert, Herbert; Fricke, Gerhard (Hrsg.) (1966): *Sämtliche Werke*. Bd. II. München: Hanser, 445-520
- Sting, Wolfgang (2008): Anderes Sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. In: Hoffmann, Klaus; Klose, Rainer (Hrsg.): *Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Uckerland/Milow: Schibri, 101-109
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli
- Walter, Maik (2012): Theater in der Fremdsprachenvermittlung. In: Nix, Christoph et al. (Hrsg.): *Lektionen 5: Theaterpädagogik*. Berlin: Theater der Zeit, 182-188

Praxisfenster

## **TOI, TOI, TOI! Eine Theaterwerkstatt, um Deutsch zu lernen**

Vorgehensweise und Beispiele

**Leticia García Brea**

„Toi, toi, toi“ ist eine Theaterwerkstatt, die am Sprachzentrum der Universität León (Spanien) angeboten wird. Ihr Ziel besteht darin, die deutsche Sprache mithilfe des Theaters auf kreative Weise zu erlernen und zu verbessern. Im Folgenden wird die Vorgehensweise der Werkstatt mit konkreten Beispielen aus dem Unterricht präsentiert.

### **1 „Warum?“ Ziel der Theaterwerkstatt**

Ausdrucksvermögen und Kommunikationsfähigkeit werden [durch Drama-Aktivitäten] erweitert sowie die Sensibilisierung für sprachliche Phänomene angestrebt. Gleichzeitig führen der Spaß am Spiel und das Vergnügen an der Sprache zu höherer Sprechbereitschaft und bauen Sprechhemmungen ab. (Even 2003: 63f.)

Das Ziel dieser Werkstatt ist die Verbesserung des Ausdrucksvermögens und der Kommunikationsfähigkeit sowie der Abbau der Sprechhemmungen, die Even in ihrer Publikation beschreibt. Es wird auch an der körperlichen und der non-verbalen Kommunikation durch Drama-Aktivitäten gearbeitet, die den Teilnehmern (TN) helfen sollen, sich besser auf Deutsch auszudrücken. Selbst dann, wenn ihnen in einer bestimmten Sprechsituation einmal der konkrete Wortschatz fehlen sollte. Über den Verlauf der Werkstatt und das kommunikative Vergnügen äußert sich eine der Teilnehmerinnen beispielsweise wie folgt:

„Meine Freunde fragen mich, warum ich an so einer Theaterwerkstatt teilnehme. Ich finde, dass es klar ist: Weil mir Deutsch gefällt. Aber ich werde sehr nervös, wenn ich auf Deutsch sprechen muss. Meiner Meinung nach ist das Theater ein gutes Mittel, um die Angst zu nehmen. Nach unserem ersten Tag fühlte ich mich selbstbewusster. Ich finde, dass die Arbeit mit der Musik und der Mimik sehr positiv ist. Wir arbeiten mit dem Körper und dem Geist, um die deutsche Sprache zu lernen. Ich hoffe, dass wir in den nächsten Tagen gemeinsam unsere Sprache verbessern und weiterhin die Spiele genießen!“  
(Carmen Ibañez León, Teilnehmerin der Werkstatt)





Abbildung 1: Teilnehmer an der Arbeit eines kleinen Textes mit Sprechhaltungen.

Theaterspielen bedeutet jedoch für manche Leute, lediglich einen gesprochenen Text und eine Rolle zu entwerfen und diese mit einem schönen Bühnenbild und Kostümen zu präsentieren. Etymologisch stammt das Wort Theater aus dem Altgriechischen „Theatron“, dem *Raum zum Schauen*. Somit ist Theater immer auch ein Kommunikationsprozess zwischen Sender (*Schau-Spieler*) und Empfänger (*ZuSchauer*). Unter Inszenierung (in Szene setzen) wird das szenische Ereignis an sich verstanden, wo die Elemente in begrenzter Zeit und an begrenztem Ort angeordnet sind, und wo jede Szene einen Kommunikationsakt darstellt. Angesichts dessen wird das Theater in dieser Werkstatt insbesondere als Kommunikationsakt verstanden. Daher wird nicht allein mit Textinszenierungen gearbeitet, sondern vor allem mit Drama-Aktivitäten. Das heißt, das Ziel besteht darin, authentische Kommunikationssituationen spielend zu erproben, sich für die echte Kommunikation auf Deutsch vorzubereiten, insbesondere durch die oben genannte Entwicklung des Ausdrucksvermögens und der Kommunikationsfähigkeit. Die TN erleben den Lernprozess, sie sind die Akteurinnen und Akteure, das heißt nicht nur passive Beobachter. Daher soll Dramapädagogik in dieser Werkstatt wie folgt verstanden werden:

Dramapädagogischer Unterricht ist damit nicht einfach nur eine Ansammlung nützlicher Theatertricks, die den Lernstoff ansprechender gestalten und die Motivation der Lernenden ankurbeln, sondern eine Unterrichtsform, die den Boden für inhaltliche, soziale und ästhetische Erkenntnisprozesse bereitet. (Even 2003: 148)

Somit wird der Lehr-Lernprozess tatsächlich handlungsorientiert: Die TN lernen durch Erfahrungen mit der Sprache im Kontext, auf der Bühne, während eines Spiels und in der Gruppe, Deutsch besser zu sprechen und den Körper bewusst in die Kommunikation einzubinden.

## 2 „Wer, was, wo?“ Konkretes Vorgehen

Die Theaterwerkstatt findet seit Oktober 2012 jeden Freitag von 17.30 Uhr bis 19.30 Uhr und von Oktober bis Mai im Sprachzentrum der Universität León statt. Die TeilnehmerInnen sind zwischen 21 und 40 Jahre alt (größtenteils Studierende oder Erwachsene mit abgeschlossenem Studium) und repräsentieren unterschiedliche Sprachniveaus (A1–B1). Sie nehmen an diesem Kurs freiwillig und kostenlos teil. Am Ende des Lehrjahres wird ein kleines Theaterstück (max. 20–25 Min.) inszeniert, in dem immer der Schaffensprozess in der Gruppe im Zentrum steht: Das heißt, die TN verfassen einen Teil des Textes und nehmen direkt an der Ausarbeitung der Inszenierung teil. Der Unterricht wird nach Oelschläger in drei Phasen unterteilt: Einstiegsphase, Erarbeitungsphase und Präsentationsphase mit Evaluation (vgl. Oelschläger 2004: 30). Die drei Phasen werden mit Beispielen genauer illustriert:

Man beginnt mit der Vorbereitungs- bzw. Einstiegsphase, in der die Lerner auf das Thema eingestimmt werden und die Aufgabenstellung genannt wird. Darauf folgt die Erarbeitungsphase, in der in Gruppen das jeweilige Gruppenergebnis, hier also die Szene, erarbeitet wird und zuletzt die Präsentationsphase, in der die Szene dem Plenum vorgestellt wird. (ibid.)

In der Einstiegsphase handelt es sich vor allem um gezielte Aufwärmübungen, während in der Erarbeitungsphase das ausgewählte Thema vertieft und das jeweilige Gruppenergebnis erarbeitet werden. Es kann auch vorkommen, dass es in dieser Phase keine Gruppenarbeit gibt, sondern dass die TN alle zusammen und mit Hilfe der Spielleiterin (SL) im Plenum arbeiten. In der dritten Phase erfolgt die Arbeit an kleinen Szenen sowie die Improvisationen. Diese Arbeit wird in kleinen Gruppen oder Paaren organisiert und ist grundsätzlich kollaborativ. Das heißt, alle arbeiten zusammen unter Verfolgung eines gemeinsamen Zieles. Hierbei gestaltet der Lehrer den Lernprozess der TN, unterstützt sie als Lernbegleiter, womit das eigenverantwortliche Lernen in der Gruppe gefördert wird. Der Lehrer kann in dieser Phase mit genau abgestimmten Aufgaben individuell auf die verschiedenen Lerner eingehen. Diese Aufgaben können vorher sehr präzise gewählt worden sein oder spontan – je nach Bedürfnis der Lernenden – angepasst werden. Nach Abschluss der Präsentationsphase wird diese Arbeit zusammen mit den anderen Teilnehmern ausgewertet und konstruktiv evaluiert. Im Folgenden werden zwei Beispiele aus dem Unterricht dargestellt und illustriert.

## 3 Direkt aus der Praxis

„Theater macht Sprache sichtbar. Theater spricht mehrere Sprachen, es ist polyglott.“ (Andrea Breth, deutsche Theaterregisseurin)



Abbildung 2: Bewegendes Lernen in der Gruppe.

### 3.1 Beispiel A: Interaktives Abenteuer im Schloss

Thema: „Atmosphäre schaffen und ein interaktives Abenteuer improvisieren.“

**Einstiegsphase** — Alle gehen durch den Raum und versuchen dabei, den Raum gut auszufüllen und das gleiche Tempo zu halten. Nach unterschiedlichen Aufwärmübungen gibt die SL den TN verschiedene Impulse. Verschiedene Situationen und Emotionen sollen mit dem Körper dargestellt werden (z. B. es regnet, die Sonne scheint, es ist windig, wir sind auf einer Party, wir sind in einem Museum, wir sind auf einem Konzert, wir sind auf einem Begräbnis, am Strand, auf einer Demonstration etc.).

**Erarbeitungsphase** — Danach liest die SL aus mehreren Karteikärtchen verschiedene Situationen und Aktionen vor, die die TN darstellen sollen, z. B.: „Jemand findet eine Tür, öffnet diese und kommt in ein Zimmer hinein. Das Zimmer ist voller Kadaver/Ratten; mit Wasser/Blut überflutet etc.“. Oder: „Jemand verwandelt sich in einen Zombie/eine Hexe/einen Vampir etc.“. In diesem Fall befinden sich die TN in einem verzauberten Schloss.

**Präsentationsphase (Impro)** — Vier Teilnehmer treten auf die Bühne. Sie sind in einem verzauberten Schloss und müssen verschiedene Situationen spielen. Die anderen Teilnehmer haben mehrere Kärtchen, auf denen steht, was auf der Bühne passieren soll. Der Text auf den Kärtchen wird vorgelesen. Die Spieler auf der Bühne müssen gut zuhören und die Situationen erleben sowie mit verbaler und non-verbaler Sprache spielen (sprechen).

**Evaluation** — Am Ende der Aktivität erfolgt die Evaluation oder Besprechung der Arbeit. Die Teilnehmer beantworten immer drei Fragen (stets konstruk-

tive Kritik) in Bezug auf die Szenen der Mitspieler. Diese Fragen stehen normalerweise auf einem Wandplakat geschrieben:

- Was habt ihr gesehen? (sachliche Beschreibung – Anwendung des Perfekts)
- Was hat sehr gut funktioniert? (positive Aspekte hervorheben – Anwendung des Perfekts)
- Was würdet ihr verbessern? (neue Ideen hinzufügen – Anwendung des Konjunktivs)

Hier beteiligen sich alle am Gespräch. Oftmals vergessen die TN dabei beinahe, dass sie auf Deutsch sprechen. Sie wollen einfach ihre Meinung äußern, weil die Arbeit der Mitspieler sehr motivierend ist. Oftmals sprechen sie frei darüber, was sie gesehen haben. Die Sprechhemmungen werden somit signifikant reduziert. Dies ähnelt einer realen Kommunikationssituation. Somit ist unser Ziel erreicht. Die TN haben auf der Bühne das Hörverstehen und das Sprechen geübt und mit den fünf Sinnen eine interessante Szene präsentiert. Gleichzeitig mussten die anderen TN eine Geschichte mit den Karteikärtchen selbst organisieren und kreieren, sozusagen als “game masters” eines Rollenspieles. Sie wollten die Erfahrung wiederholen, weil dieser Unterricht sehr erfolgreich und motivierend war.<sup>1</sup>

### 3.2 Beispiel B: Der Tratsch

Wer hat nicht schon einmal über andere Personen getratscht? Haben Sie nie jemandem etwas erzählt, das Sie eigentlich nicht hätten sagen dürfen? Genau darum geht es in dieser Unterrichtsstunde. Das bedeutet nicht, dass die TN Klatschmäuler sind. Vielmehr handelt es sich um eine abwechslungsreiche Übung, die darauf abzielt, die Alltagssprache anzuwenden.

**Einstiegsphase** — Alle gehen durch den Raum und versuchen dabei, den Raum gut auszufüllen und das gleiche Tempo zu halten. Nach verschiedenen Aufwärmübungen spielen die TN das Spiel „Ich-kann-sehr-gut“. Alle stehen in einem Kreis, jeder TN sagt, was er/sie toll/sehr gut/gut/nicht gut/überhaupt nicht machen kann. Alle Spieler, die übereinstimmen, springen auf, rufen „Ich auch/ich auch nicht!“ und tauschen ihre Plätze untereinander im Kreis. Die anderen Spieler schweigen und bleiben stehen. Der Wortschatz von Freizeit, Tagesablauf und Hobbys wird aktiviert, schwierige Strukturen für Anfänger werden eingeübt.

---

<sup>1</sup> Video der Szene auf Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5SIBV7rCVs8> (Acces-  
sed 29 September 2014).

### Erarbeitungsphase —

Die Teilnehmer sitzen im Kreis. TN1 erzählt dem Nachbarn/der Nachbarin z. B. Folgendes:

*TN1: Ich kann sehr gut singen, aber ich kann überhaupt nicht Tennis spielen.* [Satzklammer mit Modalverb „können“ – A1]

Die Nachbarin/der Nachbar hört gut zu und verspricht, nichts weiterzusagen.

*TN2: „Oh, das ist aber schade! Mach dir keine Sorgen, ich sage nichts. Ich verspreche es dir!“* [Alltagssprache, neue Ausdrücke, Chunks. Die SL schreibt einige neue Ausdrücke an die Tafel oder auf ein Plakat, erklärt sie und gibt Beispiele ihrer direkten Anwendung.]

Anschließend geht sie/er zu einem anderen TN und erzählt:

*TN2: „Wusstest du schon? TN1 hat mir gesagt, dass sie/er sehr gut singen kann, aber dass sie/er überhaupt nicht Tennis spielen kann!“*

Nebensätze mit Modalverben – A1/A2

Und der Nachbar/die Nachbarin reagiert:

*TN3: „O Gott!! Wirklich? Wie kann das sein?“*

Und es geht weiter:

*TN4: „TN3 hat mir gesagt, dass TN2 ihr/ihm gesagt hat, dass TN1 überhaupt nicht Tennis spielen kann.“* [Nebensätze mit Modalverben und Perfekt – A2].

In einer zweiten Runde können die Teilnehmer immer etwas hinzufügen:

*TN4: „TN3 hat mir gesagt, dass TN2 ihr/ihm gesagt hat, dass TN1 überhaupt nicht Musik spielen kann und auch, dass sie nicht tanzen kann.“*

Nach dieser Arbeit teilen sich die TN in kleine Gruppen und bereiten kurze Szene vor, in denen sich die vorherigen Situationen entwickeln sollen oder in denen zumindest mit der schon erarbeitete Struktur gespielt wird.

### Präsentationsphase — Die Szenen werden präsentiert und beobachtet.

*Evaluation:*

- Was habt ihr gesehen? (sachliche Beschreibung – Anwendung des Perfekts)
- Was hat sehr gut funktioniert? (positive Aspekte hervorheben – Anwendung des Perfekts)
- Was würdet ihr verbessern? (neue Ideen hinzufügen – Anwendung des Konjunktivs)

Alles sollte natürlich sehr übertrieben und theatralisch gespielt werden. Die Teilnehmer lachen und sprechen sehr viel. Außerdem üben sie die Anwendung der Satzklammer und eine weitere schwierige Struktur, nämlich die der Nebensätze mit „dass“. Durch das gemeinsame Lernen und Üben steigt die Motivation.

### 3.3 Werkschau am Ende des Lehrjahres

Am Ende des ersten Lehrjahres kam plötzlich die Frage: „Werden wir etwas inszenieren?“ Das Ziel des Theaterkurses war nicht, ein Theaterstück vorzubereiten, um es vor Publikum zu inszenieren. Doch die Teilnehmer wollten von sich aus etwas vorführen. So ist zum Beispiel auch eine Werkschau ein konkretes Lernziel: Es bietet den Anreiz, sich in bewusster Form zu präsentieren und fördert die Motivation an der Fremdsprache.<sup>2</sup> Also haben wir einzelne Ideen aus dem Unterricht genommen. Hieraus ist ein kleines Stück (20–25 Min.) entstanden. Wir haben „Vater & Sohn Bildergeschichten“ (e. o. plauen) ausgewählt und diese inszeniert. Die TN haben den deutschen Text selbst geschrieben und die Geschichte mittels eines kreativen Prozesses erschaffen, an dem wir alle (Lehrerin und TN) teilgenommen haben.



Abbildung 3: Szene in der Konditorei von Vater & Sohn

Der Gestaltungsprozess folgte dabei dem Prinzip: Vom Bild zum Standbild, vom Standbild zur Bewegung, von der Bewegung zum Text. Dadurch wurde die non-verbale Sprache gefördert und die Dialoge entstanden aus den Situationen heraus. Da der Text auch von den Teilnehmern geschrieben wurde, haben sie ihn in bewusster Form gelernt und dargestellt. Dies ging einher mit einer motivierenden Vertiefung in den Bereichen Phonetik, Satzmelodie und Intonation. Das Video zum „Inszenierungsprozess von Vater&Sohn“ findet sich unter: <https://www.youtube.com/watch?v=KLGhZTYhyTc> (Accessed 29 September 2014).

Am Ende des zweiten Lehrjahres (Mai 2014) hat die Gruppe etwas Neues ausprobiert: Die Bremer Stadtmusikanten & Die spanischen Stadtmusikanten 2.0. Die TN haben das berühmte Märchen der Gebrüder Grimm inszeniert und auch eine sehr aktuelle Version des Märchens kreiert, die die gegenwärtige Situation in Spanien in Bezug auf Deutschland darstellen sollte – alles

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch Hensels Beitrag „Der künstlerisch-ästhetische Aspekt im dramapädagogischen Fremdsprachenlernen: Ein Kurskonzept“ in dieser SCENARIO-Sonderausgabe.

selbstverständlich aus einer humorvollen Perspektive. In diesem Fall hatte das Theaterstück zwei Teile. Im ersten Teil haben die TN mit einem Text, der schon geschrieben war (ein kleines Kindertheaterstück über die Bremer Stadtmusikanten), gearbeitet. Im zweiten Teil haben sie – basierend auf diesem Text und auf derselben Struktur – eine neue und modernere Version mithilfe der SL geschrieben. Durch diese Arbeit konnte die deutsche Literatur auf abwechslungsreiche Weise in den kreativen Prozess eingebunden werden.



Abbildung 4: Beispiel einer Szene aus der Inszenierung der Bremer Stadtmusikanten.



Abbildung 5: Weiteres Beispiel einer Szene aus der Inszenierung der Bremer Stadtmusikanten.

Ziel der Werkstatt ist es also, einen dramapädagogischen Unterricht durchzuführen, in dem das Lernen als Prozess und Erfahrung verstanden wird. Der Prozess ist das Lernziel – und nicht das Theaterstück an sich. Auch die Werkschau selbst ist ein Teil des Prozesses, und nicht nur das Endprodukt der

Theaterwerkstatt. Es ist für die TN eine ganzheitliche Erfahrung.

Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine Bühne nennen. Ein Mann geht durch den Raum, während ihm ein anderer zusieht; das ist alles, was zur Theaterhandlung notwendig ist. (Brook 1985: 9)

In beiden Werkschauen hatten wir dasselbe Problem: Wir wollten vor einem Publikum spielen, aber in unserer Stadt (León) gibt es kein großes Publikum, das Deutsch versteht. Deswegen mussten wir ein Stück vorbereiten, das eine universelle Sprache benutzen würde – das heißt: Mimik. Die Bildgeschichten von e. o. plauen waren hierfür ideal, da sie nur die zeichnerische Sprache gebrauchen und keine Wörter benötigen, um Geschichten und Witze zu erzählen. Die Umsetzung fiel insofern leichter, als Gestik und Mimik die Zeichnungen darstellen sollten und die Wörter nicht so viel Gewicht hatten. In der zweiten Werkschau haben wir eine weltbekannte Geschichte ausgewählt, die genau auf unsere gegenwärtige Situation – nämlich der wirtschaftlichen und sozialen Krise in Spanien – passte. Wir haben die zwei Situationen verglichen: Die Bremer Stadtmusikanten haben den Wunsch, nach Bremen zu reisen, um ein gutes Leben zu haben. In „Die spanischen Stadtmusikanten“ wird über die Migrationswelle von spanischen Jugendlichen gesprochen, die nach Deutschland auswandern, um eine Arbeit und ein besseres Leben zu finden. Im Vordergrund beider Geschichten steht die Moral: Das gemeinsame Verfolgen eines Zieles führt zum Erfolg.

#### 4 Und „Wozu?“ als Schlusswort

Innerhalb der Gruppe, die zusammen Theater spielt, entsteht ein Gefühl der Gemeinsamkeit sowie eine stressfreie Atmosphäre, in der man sich wohlfühlt. Das Selbstwertgefühl und die Empathiefähigkeit nehmen zu. Die größten Sprechhemmungen werden somit einfacher abgebaut, da alle Drama-Aktivitäten und Improvisationen mit hoher Intensität gespielt werden. Dramapädagogik ist ein bereicherndes Instrument, um die konkreten Lehr-Lernprozesse im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu vertiefen. Sie macht die TN handlungsfähiger und schafft ein detailliertes Verständnis bzw. eine bewusstere Wahrnehmung der Sprache und ihrer Gesten. Hierzu ein exemplarischer Eindruck:

„Theater auf Deutsch zu spielen, ist eine gute Idee gewesen. Ich habe viele neue Wörter gelernt und vor allem haben wir unsere Aussprache verbessert. Das heißt, wir haben gelernt, flüssiger zu sprechen. Außerdem haben wir gelernt, wie man auf Spanisch „den Chip geändert“ (*umdenken*) sagt. Großartig war auch die tolle Stimmung in der Gruppe! In der letzten Zeit habe ich auch bemerkt, dass mir Theater richtig gefällt. Und nicht nur, weil ich Deutsch lerne, sondern wegen der Darstellung, des Auftretens. Ich freue mich auf unsere Werkschau in diesem Jahr und habe auch viel Lust, nächstes Jahr weiterzumachen!“ (Luis Enrique Martínez Palomo, Teilnehmer der Werkstatt)



Diese und weitere Kommentare kann man auf dem Blog unserer Theaterwerkstatt lesen: <http://toitoitoitheater.blogspot.com.es> (Accessed 29 September 2014). Zu finden sind dort auch Videos, Fotos und Praxisberichte über weitere Theateraktivitäten.

## Bibliografie

Brook, Peter (1985): *Der leere Raum*. Berlin: Alexander Verlag

Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag

Oelschläger, Birgit (2004): Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: *GFL Journal*, 1-2004, 24-34. Online: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf> (Accessed 29 September 2014)

<http://toitoitoitheater.blogspot.com.es> (Accessed 29 September 2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=KLGhZTYhyTc> (Accessed 29 September 2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=5SIBV7rCVs8> (Accessed 29 September 2014)

Links —

## Shall I Approach Thee Through Improvised Play? Dramatising Poetry

*Stefanie Giebert*

This article briefly describes reasons for dramatising poetry in the language classroom and then gives practical descriptions of how poetry can be taken ‘from page to stage’. It focusses on the aspects content, form and context of poems and how they can be dramatised. A special focus is on working with Shakespearean sonnets but the ideas can be transferred to other types of poetry as well.

### 1 Introduction

Dramatising poetry in the language classroom – why and how? I first realised the dramatic potential of poetry when adapting Shakespeare’s sonnets for a university drama club. Staging a full-length play based on a poetry-cycle is usually not possible in class, but individual poems are mostly short and thus well-suited for exploration during a class-period.

Despite this being a *window of practice* article, I will give a short overview of reasons for approaching poetry through drama before I describe concrete exercises. Moreover, besides ideas for dramatising Shakespearean sonnets, other authors’ ideas about dramatising poetry in general will be included as well.

#### 1.1 Competences gained by working with poetry

The articles that resulted from my database search on ‘dramatising poetry’ focus on two different target groups. Articles about poetry in L1 classrooms tend to focus on how students can be encouraged to appreciate poetry in itself (Feinberg 1979, Taylor 1994, Comeaux 1994) or on how certain types of poems can be taught (Rodberg & Jennings 2007 or Newlin & Bradford 2011 on sonnets). Texts about poetry in foreign/second language classrooms, however, often see poetry as a means to an end, a tool for improving learners’ language proficiency (Tomlinson 1986, Gasparro & Falletta 1994, Elting & Firkins 2006, Hestnes 2009, Stöver-Blahak 2012). More concretely, the following benefits/uses of poetry in the EFL classroom are listed:

Performing poems helps learners to practise pronunciation and intonation (Hestnes 2009, Elting & Firkins 2006, Stöver-Blahak 2012).

Performing poems helps learners acquire presentation competences, such as adequate body language and vocal expression (Stöver-Blahak 2012, Gasparro & Falletta 1994).

Dramatising poetry helps learners gain confidence and fluency in speaking (Gasparro & Falletta 1994).

Working with poetry can teach learners how to infer meaning, because poetry often leaves things unsaid (Elting & Firkins 2006).

Work in small performance groups can improve learners' team-work skills (Elting & Firkins 2006).

A creative approach to the foreign language through poetry shows learners that this language is a "living, breathing, artistic material" (Elting & Firkins 2006: 129).

Poetry serves as a stimulus for various communication activities (Tomlinson 1986: 33).

## 1.2 Why perform poetry in class?

The authors who advocate the use of poetry in the articles mentioned above mostly give two reasons for exploring and performing poetry. First of all, poems tend to be short and might thus be explored in their entirety within one class period and they might also appear more approachable to learners intimidated by long texts. In addition, poems are accessible through many channels, addressing the senses (Comeaux 1994: 78) and emotions (Tomlinson 1986). Tomlinson points out that these are reasons why poems can also be used in mixed-ability classrooms – they will appeal to learners in different ways on different levels (1986: 34). Secondly, despite their brevity, many poems are rich in meaning (Stöver-Blahak 2012: 73) and often express complex ideas in simple language, which, according to Hestnes (2009), may appeal especially to older and more advanced learners.

Why should poetry be performed? The first argument would be that, to be fully appreciated, poetry needs to be heard and spoken by the learners, not just read in silence. Secondly, dramatisation can make poetry more enjoyable. If students dislike poetry this is, in the opinion of the majority of authors cited here, mostly caused by an overly-analytic approach which gives students the impression that the only thing they can do with a poem is find its officially approved interpretation. Therefore, the authors conclude, it is necessary to show students that poetry can also be emotionally and physically experienced and enjoyed and interpreted creatively in many ways. But while most of the articles cited here recommend using poems in modern English, the following practical example focuses on a different type of poems, namely Shakespeare's sonnets.

## 2 Shall I approach thee through improvised play? Performing Shakespeare's sonnets

Shakespeare's sonnets are often considered difficult even for native speakers because of their complex and antiquated language. However, non-native-speaking secondary school students of the higher grades (11 and upward in Germany) are often introduced to Shakespeare's dramas and poetry in their English lessons. So the following exercises can be used for this age-group or for university students of English literature.

### 2.1 Focus on content – approaching the sonnets' topics

Session 1 (45 min.)

1. Cognitive warm-up. Students approach a central topic from the poem – in the case of Shakespeare's sonnets for example 'love' or 'jealousy'. Students are asked to write down, as fast as they can, as many associations they can think of (at least five to ten) when they hear the word 'love' and to share their list with the group after two to three minutes of writing while the teacher collects the input on the blackboard/OHP.

2. Physical warm-up. To ease students into acting, they next have to get up, split into pairs and act out the minimalist dialogue of "I love you."/"I know." in at least three variations, working with different intonation and body language (e.g. fulfilled love, parting scene, lover is rejected, unfaithful partner begs for forgiveness, etc.). All pairs work simultaneously, with sidecoaching from the teacher if necessary.

3. Headlines. The teacher hands out 'scene headlines' and asks students in groups of three or four to freely improvise a short (ca. one minute) scene that fits the headline and after a preparation time of five minutes to perform it for the class. For a session on Shakespearean sonnets, those headings could for example be: 'I only did it to test you' (related to sonnet #117), 'You look so sweet – but I think you're cheating' (#93), 'Absence makes the heart grow fonder' (#109), 'You are too good for me – goodbye!' (#87), 'She's horrible. But I love her.' (#137).

4. Translating into modern English / 'time traveller' exercise. Students could be told at this point that they have just acted out topics from Shakespeare's sonnets and that they will now look at one example in more detail, for instance sonnet #117. Together the class translates the poem line by line into modern English (or into their native language).<sup>1</sup> To put the translation to use, the students should then write a short script of how a dialogue between an Elizabethan and a modern person could sound. The principle here is that the Elizabethan uses the sonnet's lines as dialogue and the modern person interrupts and asks for clarification, thus difficult passages are paraphrased (for example sonnet #117).

<sup>1</sup>For help with modern English prose translations, see for example: <http://nfs.sparknotes.com/sonnets> (Accessed 15 September 2015).

A: John! Where have you been all this time! B: Accuse me thus: that I have scanted all wherein I should your great deserts repay - A: Wait a minute, what do you mean? B: I said that you are completely right if you blame me for forgetting to repay you for all the good you have done me - A: Well, I surely haven't seen much of you lately! B: Forgot upon your dearest love to call whereto all bonds do tie me day by day - A: You forgot? Even though you feel bound to me so strongly? What else is there? (etc.) The session could then finish with a performance of the different versions of the script that the groups have come up with.

#### Session 2 (45 min.)

If there is time to continue exploring content, the second session could focus on free dramatic adaptations of several different sonnets. Shakespeare's sonnets, while linguistically challenging, are surprisingly suitable for dramatisation because of their dialogic nature. Even though there is mostly just one speaker, the lyrical I in many sonnets clearly talking to (or about) someone. Some sonnets suitable for performance are for instance: 80 ('the tongue-tied lover'), 117 ('I only did it to test you'), 46/47 ('heart and eye at war'), 129 ('sick of sex'), 138 ('polite lies'), 144 ('love triangle').

When giving students selected sonnets to perform, the teacher will have to decide whether the literary innovation of the Shakespearean sonnet cycle (namely that the majority of sonnets are, contrary to Renaissance literary conventions, not addressed to a woman but to a man) will be revealed beforehand. It might actually be more interesting to let students try their hand at what probably most will interpret as a man speaking to a woman and only afterwards disclose that the speaker was addressing another man, possibly leading into a discussion of Elizabethan literary conventions and gender roles.

Also the teacher will have to decide how closely they want students to adhere to the original language of the sonnets. My advice would be to let students decide if they want to use the original lines, to freely paraphrase in modern English, or to mix original language and modern English. When dramatising a poem (of any kind) for performance, students should consider the following questions:

Who is speaking? Does the poem have a first person or third person point of view? How many speakers are there? Who is addressed? Is the addressee present in the scene? Are there any other characters in the scene?

Where is the poem set? Could this mean that there are additional (silent) characters in the scene, creating a background?

What is happening? Are any concrete actions described?

How do the characters feel? What is their relationship to each other?

How physical should the performance be? A choral reading might be the least intimidating choice.<sup>2</sup> A full acting-out of the scene, possibly even with improvised text, seems most demanding (in terms of the acting and improvising skills required).

---

<sup>2</sup>Hadaway et al. list many variations (2011: 800-1) of choral readings.

In addition, Newlin & Bradford (2011) recommend the following guiding questions: What's the tone of the poem? How can you physicalize metaphor, simile, and personification? Where might you pause? Is there a key line?<sup>3</sup>

For a performance of Shakespeare's sonnets, here are a few more specific ideas:

The characters usually identified as the 'dramatis personae' of the sonnet-cycle are the speaker (a middle-aged poet), a good-looking, virtuous young man, a promiscuous 'dark lady' and a rival poet. Often personifications are used (time, death, the lover's heart, etc.) and could appear as characters in a dramatisation.

If the speaker is not talking to the young man, dark lady, or rival poet, who else could be listening to him disclosing his feelings? A friend, a family member, an acquaintance in a pub, a therapist?

Transfer to other 'genres' can work. To give a few examples, sonnet #117 works well as a scene from a soap opera, #46 as a courtroom scene, #129 as a therapy session.

## 2.2 Focus on form: visualising sonnet structures

It seems that a poem's content is the most common focus when it comes to dramatising poetry. However, also the formal aspects of poems can be approached creatively and performatively. With regard to sonnets, students of English are usually introduced to two variants of the sonnet form – the so-called 'Italian' and 'English' sonnets. The following exercise can help to visualise the difference between the two, and make it more memorable.

1. The Italian sonnet consists of two parts, one of eight (*octet*) and one of six lines (*sestet*). Between the two there is often a break – a change in mood, a solution to an argument, a counter-thesis etc. – called *volta* or turn. Students are given an English example of an Italian sonnet (e.g. Wordsworth's "Milton" or Keats's "Chapman's Homer", Millay's "Only until this cigarette is ended") or an actual Italian sonnet in translation. Unknown words are clarified and the overall content explained, with a focus on the change between the two sections. It will then be the students' task to work out a visualisation of the poem's structure. (If time is short, the teacher might give direct instructions for an 'embodied reading'. Students form two groups, ideally made up of eight or, respectively, six students. They read their part of the sonnet aloud and include a physical turn before line nine. For example if the Millay sonnet is used, the two groups could at first face each other, after "And then adieu,–farewell!–" group 2 would do a quarter turn (now facing the audience), to indicate how the speaker turns away from her/his lover.)

2. The English sonnet consists of three four-line stanzas (*quatrains*) and one two-line-stanza (*couplet*). Often, the quatrains outline the argument of the sonnet while the final couplet provides a summary or moral or a counterargument to the quatrains. The visualisation here will depend on the

---

<sup>3</sup>If students with lower language proficiency require step-by-step instructions on how to prepare reading a sonnet aloud they could follow the guidelines set out by Ehrlich (2002).

content of the sonnet – for instance sonnet #73 lends itself for the purpose because the three quatrains describe a decline (the year ends, the day ends, a fire is dying) while the couplet presents an exhortation to use the remaining time. Students would read the entire poem, then split up into four groups (three quatrains, one couplet) and then receive the task of showing the idea of decline and the mood-change in the couplet e.g. through body positions (standing, sitting, lying down, with a contrasting stance in the couplet). To conclude this exercise, a reflection phase could be included so students have the chance to discuss or write down their impressions of this exercise – was it difficult to come up with an idea, how effective do they think this was for remembering the sonnet structure, etc.

### 2.3 Focus on context: staging a literary trial

Even though most of the articles on performing poetry reviewed here leave out historical or biographical context, for teaching Shakespeare's sonnets this seems almost indispensable, given on-going debates in literary criticism about the autobiographical influences on the sonnets and their historical context. In order to explore context students could use longer forms of improvisations. For the topic 'breach of literary conventions' in Shakespeare's sonnets, the format of a trial works well, but will need at least a 90 minute session as it is a complex format. Students receive a list of roles: defendant (in our case the poet), plaintiff (in our case the dark lady, accusing the poet of libel and sodomy), attorneys of prosecution and defence, the jury and the judge (this could be the teacher-in-role, to help the jury with background information). They also receive a handout that describes the formalised steps of a trial, which they will need to follow in their improvisation, handouts with background information on gender roles and literary patronage, and the 'exhibits' – evidence brought by the prosecuting attorney to prove that the poet did wrong. In our case the exhibits were a traditional sonnet praising a woman's beauty by Edmund Spenser (sonnet #15 from *Amoretti*) and Shakespeare's sonnet #130, which describes the dark lady rather unfavourably and sonnet #20 which praises the young man's beauty. Prosecution and defence present their arguments, the witnesses speak, and eventually the jury will have to debate which side they find more convincing.

The complex topics of literary patronage and literary conventions, gender roles and gender relations in Elizabethan England could for instance also be explored through the format of an interview or a talk-show featuring the poet and the other characters from the sonnets or the historical persons who might have been portrayed in the sonnets.<sup>4</sup> Students might have difficulties comprehending Elizabethan concept of 'love' – the devaluation of women, the idealisation of male relationships, etc. – or might be unfamiliar with

---

<sup>4</sup> For some examples on how the historical context of German love poetry can be explored with dramatic conventions (interview with fictional expert, dialogue between characters from two poems) see Horwitz 2011.

the constraints that literary patronage put on writers but trying to change perspective and literally walking in someone else's shoes might, if not bring about complete understanding, at least trigger thought processes which can then lead to further discussion and exploration of these topics.

## Bibliography

- Comeaux, Patricia (1994): Performing Poetry: Centering the Language Arts Programme. In: *Contemporary Education* 65/2, 77-81
- Ehrlich, Jeremy (2002): Page to Stage (A Lesson in Performance). In: *The Folger Shakespeare Library*. Available from:  
<http://pages.simonandschuster.com/images/ckfinder/26/pdfs/Folger%20Curriculum%20Guides/sonnets.pdf> (Accessed 15 September 2015)
- Elting, Stephen; Firkins, Arthur (2006): Dramatising Poetry in the Second Language Classroom. In: *English Teaching: Practice and Critique* 5/3, 127-136. Available from:  
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n3art5.pdf> (Accessed 15 September 2015)
- Feinberg, Rose M. (1979): Poetry Theater—Integrating Drama and Poetry. Paper presented at the combined Annual Meeting of the Conference on English Education and the Secondary School English Conference (Pittsburgh, PA, March 15-18, 1979). *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, Washington, DC. ED185573
- Gasparro, Marie; Falletta, Bernadette (1994): Creating Drama with Poetry. Teaching English as a Second Language through Dramatization and Improvisation. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, Washington, DC. ED368214
- Hadaway, L.; Vardell S.; Young, T. (2001): Scaffolding Oral Language Development through Poetry for Students Learning Language. In: *The Reading Teacher* 54/8, 796-806
- Hestnes, Hæge (2009): Using Poetry in the ESL Classroom. Available from:  
<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/laringsressurser/leseveiledning-i-engelsk/text-types/poetry-1&PHPSESSID=aspae4mi2rqmu29uimccu9irh5> (Accessed 15 September 2015)
- Newlin, Louisa; Bradford, Gigi (2011): Teaching Sonnets Unit Plan. In: *The Folger Shakespeare Library*. Available from:  
<http://www.folger.edu/Content/Teach-and-Learn/Teaching-Resources/Teaching-Sonnets/> (Accessed 15 September 2015)
- Rodberg, Simon; Jennings, Caleen S. (2007): Performing Sonnets. In: *The Folger Shakespeare Library*. Available from:



<http://www.folger.edu/eduLesPlanDtl.cfm?lpid=795> (Accessed 15 September 2015)

Stöver-Blahak, Anke (2012): *Sprechen und Vortragenlernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. Frankfurt: PeterLang

Taylor, Andrew (1994): 'On the pulse': Exploring Poetry through Drama. In: *Children's Literature in Education* 25/1, 17-28

Tomlinson, Brian (1986): Using Poetry with Mixed Ability Language Classes. In: *ELT Journal* 40/1, 33-41

Window of Practice

## Drama in the Language Lab – Goffman to the Rescue

*Isobel Ní Riain*

In this window-on-practice, I show how I have implemented drama as a means of exploring and practicing the pronunciation of the slender 'r' ( /r'/ ) sound in the Irish language and the 'ch' ( /X/ ) sound. I did this by introducing scenarios where the students invent conversations together around a variety of themes. To this end I established an imaginary 'stáitse' or stage in one corner of the room. Only those students on the stage had permission to speak, the others becoming the audience. In the language lab we created a 'safe space' where students could experiment with language. Goffman's theory helps to interpret what is going on when students speak in this public forum. I found that not only do students not want to appear lacking in linguistic capacity while on stage, they also do not want to appear 'too good' as this could alienate the other students in the group. Language labs have for long relied on technology as a way of teaching and reinforcing good pronunciation of a second language. My students and I also used computer-assisted learning in the lab. However, it soon became clear that the use of drama in the form of scenarios acted on stage provided considerable support for both teaching and learning in the language lab.

### 1 Introduction

Between 2011 and summer 2014 I taught Irish in the Modern Irish Department of University College Cork (UCC). I spent one hour a week with each of my two second year groups in the language lab throughout the academic year. Ostensibly, my task was to teach the students to pronounce Irish according to Munster Irish dialects. It was decided to use Relan Teacher software for this purpose. My main objective was to teach traditional Irish pronunciation and thus to struggle against the tide of the overbearing influence of English language pronunciation which is becoming an increasing threat to traditional spoken Irish.

Achieving good pronunciation of Irish language sounds, where there is strong interference from English, is not easy. For many students there is no difference

between an English /r/ and an Irish /r/. Irish has a broad and slender /r/ depending on the nearest vowel. Many students do not even acknowledge that Irish has to be pronounced differently and this is a tendency that seems to be gathering momentum.

The question I asked at the beginning of my research was how could I cultivate a communication context in which students would start to use sounds they had been rehearsing in the language lab. Sounds like ‘ch’ - /X/ or slender r - /r’/. I focused on these sounds in particular because they are the most difficult sounds for the students to master. I had noticed that after spending a year practising these and other sounds the majority of students from the previous year had not managed to incorporate these sounds into their speech during the oral exam. I had begun to wonder if work in the language lab was as effective as it might be. It seems that whilst students can imitate the appropriate sounds in class, they do not internalise these sounds by making them part of their normal speech.

After some time it became clear that what was needed in the language lab was the creation of a ‘safe space’ where students could experiment with sounds and explore different language situations creatively. I realise that my work would benefit greatly from a thorough investigation of social interaction theory and communication theory. I will continue my research this semester and next semester (2014-2015) and I hope to explore these theories in due course. If I combine Gregory Bateson’s theory of communication with Erving Goffman’s theory of self-representation, I think I may make further progress in understanding what is going on when students engage in role play. It is important to look at role play as a form of ‘play’ and to take account of the implications this has for communication (Bateson 1985: 178-193). This paper will only give my findings from the work my students and I did in the academic year 2013-2014. Bateson must wait for a future paper.

I was initially motivated to think about my classes in the language lab when I attended a symposium on Performative Teaching and Learning in 2013 in University College Cork. I realised that the work I was doing in the language lab fitted into the approach discussed at that gathering. I decided to pay closer attention to what my students and I were doing and to record my findings in a weekly journal. This paper is based on the notes taken after class each week.

## **2 The Language Lab**

The language lab is laid out to facilitate work with computers, each student listening through earphones and working primarily alone using the software package Relan Teacher. The computers dominate the lab. It is even difficult for an average sized teacher to see the students above the tops of the computers. The lab is very unsuited to any kind of conversation. Add to this the fact that we have been hampered by technical problems this year and last year. I decided that a “plan b” was called for.

The innovation I introduced to the lab was to designate one corner which can be seen from everywhere in the room as the ‘stáitse’ or stage. When a student

is on the stage s/he has sole permission to speak. The stage is an imaginary construct but one which has proven very effective. According to Peter Brook:

I can take any empty space and call it a bare stage. A man walks across this empty space whilst someone else is watching him, and this is all that is needed for an act of theatre to be engaged. (Brook 1996: 9)

The purpose of the stage in the language lab is to lend an air of formality to this part of the room. The students have to stand when in this corner. They are visible and exposed. All of this gives the stage and speaking in this public forum a seriousness and a hint of anxiety that forces the students to take seriously what might otherwise descend into farce.

### 3 Drawing on Erving Goffman: The Presentation of Self in Everyday Life.

I have to acknowledge the help of Bärbel Jogschies (Hanover Staatstheater) who advised me to read Erving Goffman when doing this research on the language lab. Goffman is very appropriate for this research as he sees the similarity between what goes on in social relationships, in ordinary conversation for example, and what goes on on the stage. Both of these elements come into play in the language lab.

... almost everyone can quickly learn a script well enough to give a charitable audience some sense of realness in what is being contrived before them. And it seems this is so because ordinary social intercourse is itself put together as a scene is put together, by the exchange of dramatically inflated actions, counteractions, and terminating replies. Scripts even in the hands of unpractised players can come to life because life itself is a dramatically enacted thing. All the world is not, of course, a stage, but the crucial ways in which it isn't are not easy to specify. (Goffman 1972: 78)

In the language lab we work with scripts some of the time and ad lib the rest of the time. According to Goffman people present a version of self when communicating with others socially. This is what he calls a *front*. Even when the script is being read it is not the same person who is reading it as was speaking with his/her friends before the class. The front a student will show his teacher will not be the same as the front he shows his friends outside the classroom. The student in the language lab is influenced, I believe, by a number of factors regarding the front s/he shows on the stage, for example.

1. S/he wants to meet the requirements of the lesson and to satisfy the teacher's expectations.
2. S/he wants to have a positive impact on the group by being funny, for example.

3. S/he does not want to let herself/himself down or feel embarrassed afterwards about her/his performance.
4. S/he does not want to appear better than the others as this might foster resentment towards her/him in the class

The student will put on a front that will try to accomplish each of these priorities. This will not be easy and it may explain why sometimes a student becomes bogged down while on the stage. S/he may not be able to accomplish all of the above at the same time. In this case, s/he will start laughing. Some students will simply go blank in this situation and be unable to say anything at all. Feeling embarrassed is also an important factor here. Goffman writes about saving face. It is important in the language lab that students not be made to feel embarrassed if things go wrong during the role play.

According to Goffman the “performance” is a delicate thing, easily destroyed (ibid.: 63). Sometimes there is a conflict between “human selves” and “socialized selves”, between the different roles that people play (ibid.). People wear masks according to Santayana (ibid.: 65). It may be possible to argue that students speaking Irish may be wearing a different mask to the one they wear when they speak English. And it may also be possible that there is a conflict between these two different *personae*.

#### 4 Performative Teaching and Learning

The approach I take when preparing lessons in the language lab is one of performative teaching and learning. I associate these with active learning. The students have to do things in order to learn something new. They compose conversations, plan scenarios, act out the scenarios, pick up ideas from other students and copy these. This teaching and learning technique can work very well within the classroom as well. It is certainly more effective than expecting students to sit quietly listening to the all-knowing teacher and somehow absorb language from her/him.

Emphasising what the students learn to *do* is a key part of the education theory known as Constructive Alignment (Biggs and Tang 2009) where TLAs – teaching learning activities – are aligned with learning outcomes which themselves focus on what the student can *do* at the end of a course of study. Learning outcomes are heavily emphasised by University College Cork.

In their article “Drama in L2 learning: A research synthesis” George Belliveau and Won Kim assert that:

Drama in the language classroom is ultimately indispensable because it offers a lens for learners to use their imagination. It draws upon students’ abilities to imitate and express themselves and, if well handled, it should arouse interest and foster personality development. Drama encourages adaptability, fluency and communicative competence. It puts language into context and, by giving learners experience of success in real-life situations, it should arm them with

the confidence for tackling the world outside the classroom. (Davies 1990: 97 in Belliveau and Kim 2013: 6)

I believe that students can make good progress in language acquisition through drama. Often it is not lack of knowledge that prevents the students from communicating effectively in the language but rather lack of confidence. It is certain that drama contextualises language because the speech involved invokes everyday situations.

Not all teachers are comfortable with using drama in the classroom. Teachers are sometimes afraid that they will lose control of the class if they allow the students to stand up and speak to the group. Teachers need to be trained in facilitating these types of classes.

Some researchers on education who make use of drama in their teaching are Julie Belz (2002), Heather Swenddal (2011), Sirisrimangkorn and Suwanthep (2013). These writers have found that drama works very well as a means of teaching a second language.

I wished to bring a “performative” approach to learning in the language lab. To this end I introduced the following approach in encouraging students to speak and to implement the sounds (/X/ and /r’/) that they had been practising during the first half of the class. I give the students ‘scenarios’ to prepare and act out, for example:

Your friend is thinking about quitting university. You give him/her some advice. Make out the conversation orally.

Two students work together on this scenario for about five minutes and then they go onto the stage and act it out.

Student Reaction: The students complain that it is very hard to remember the /X/ and /r’/ sounds while trying to remember the gist of the scenario at the same time. It requires “multi-tasking.”

The students in the audience usually find the scenario they are watching extremely funny. Others amongst them are so preoccupied with their own scenario which is coming up shortly that they are busy rehearsing it in their heads and not taking in what is going on on the stage in front of them. Generally, however, everyone enjoys this part of the class.

My students worked on many scenarios during the academic year; for example, two students acted out a scenario where they were buying a car from a third student and the latter tried to trick them. One student wanted to get married at the age of 19 and four other students acted out the parts of his family and tried to dissuade him from getting married. One scenario involved being at a funeral. The mourners discovered that the dead man has left a lot of money behind. So some of them decided to make sandwiches for the guests whilst the others will went upstairs to search for the money! (Sometimes students get a bit carried away). We acted out many more role plays in addition to these.

The students are actively engaged in their own learning while preparing and acting out the role plays. I see this activity as an example of performative learning. Another activity we practise in the lab is ad-libbing having read a script. Two students read the script they have been working on using Relan

Teacher on the stage. This script takes the form of a conversation between two young people. I instruct the students to read the script to the end and to then ad-lib the rest of the conversation. The students find ad-libbing quite difficult because they must stay in character. Ad-libbing brings us closer to normal unrehearsed speech.

In order to allow students to talk to each other and to every member of the class, I use some features of the popular dating technique called ‘speed dating’. When I ring the bell, borrowed from my mother’s mantelpiece, each student has to speak to the person nearest to him/her and continue doing so until I ring the bell again. The student must work his/her way around the class in response to the bells.

## 5 Safe Space

In the language lab I attempt to create a ‘safe space’ (Gayle, Cortez and Preiss 2013: 1) in which the students can express themselves without shame or embarrassment and without being afraid of being told off. They have to take chances with their performances. This entails “risk-taking” (ibid.). There are at least two risks involved: that they will attempt to make the class laugh and that it won’t work and they will be embarrassed or that they will go too far with the humour and the teacher will be annoyed. And of course there is always the risk that the student won’t be able to think of anything at all to say and this will result in embarrassment also. As mentioned earlier in this article, Goffman discusses the problem of embarrassment. One problem we faced this year in the language lab was that students wanted to record their classmates performing on the stage and to then put this on Facebook. If this had been permitted, the language lab would no longer have been a safe space and some students might have stopped attending class rather than risk being recorded. I made a strong case against this and the problem was resolved.

## 6 The ‘Team’

Goffman writes about the “team” where there is a group working together. There is “intimacy” amongst the members but no “warmth” (Goffman 1972: 88). I would argue that the classroom situation involves a team also and that the team members know each other’s strengths and weaknesses. There is a level of intimacy especially in the kind of performative teaching and learning I practice where the students must expose their weaknesses on stage. There can be warmth if the students know each other well and like one another. There could also be hostility if there were jealousy and resentment in the class. Trying to create a ‘safe space’ in which all the team can function well is primarily the responsibility of the teacher.

## 7 Lessons Learned – Towards an Evaluation

On a few occasions, I have had to join in the performances on stage because of an odd number of students present in class. I find this experience quite strange as my role as teacher is severely undermined as I become a student and lay myself open for criticism by the audience. I did not feel particularly comfortable in this new role. I also felt under pressure to make the students laugh. This was a heavy burden. In preference to taking part myself, I now ask a student to double up acting in two scenarios. It isn't easy to switch roles mid-class. I have taken the cowardly way out.

I believe drama has a place in many modules of the BA in Irish programme. I taught half a module on storytelling in the Irish tradition this year (2013-2014). I wanted to show the students the difference between a literary story and a folkloric story. To this end I invited a member of the class to retell one of the stories we had read as if he were a storyteller (*seanchaí*). The students then were to note the differences between the two renditions of the story. This student storyteller was also a member of my language lab class and so had had practice of speaking in front of a group, albeit a much smaller group. There are 50 students in the storytelling module. The student told the story without notes in the language lab but the following week resorted to notes when faced with a much larger group in the lecture. I was glad that we had tried this exercise. It did prove, however, that speaking to a large group is a very different experience for the students than speaking to a small group in the language lab. It is much more difficult to create a 'safe space' in a lecture hall containing 50 people.

I have noticed recently that there is a marked improvement in students' ability to integrate pronunciation learned in the lab into role play conversation. They are slowly internalising the /X/ and /r'/ sounds. Only with constant reminders each week has this now begun to happen and not for all students. A few students persist in the same incorrect pronunciation they displayed at the start of the academic year. For them there is still strong interference from English pronunciation. They persist in pronouncing /X/ as an English /k/ sound. Thus some of the students say: [ak] instead of [aX]. They continue to pronounce /r'/ as a broad r, /r/. It is important to note that students vary in the level of seriousness that they attach to the work in the language lab. Some students do not really believe that it matters much whether Irish is pronounced well or badly. Some students feel self-conscious about making a strong /X/ sound. There is sometimes a degree of reluctance involved when students are faced with the possibility of changing their linguistic habits. Be that as it may, some students are intrigued by the distinctive Irish language sounds and embrace the /X/ and the slender r /r'/ sounds wholeheartedly. Internalising the newly learned sounds and making them part of daily use in the Irish language is a difficult process. Students only have access to the language lab in the second year of their Irish language studies. I have noticed that what is learned in second year in the lab can easily be forgotten thereafter.

There is no formal assessment of work in the language lab itself apart from



comments from the teacher on whether the student is pronouncing the language well or not. The real assessment comes in the form of the oral Irish exam at the end of the academic year. In this exam the quality of students' pronunciation is important.

I believe that there could be a clearer link between the criteria for assessment in the oral exam and the learning outcomes of the work in the language lab. A rubric showing which elements of language competency would be assessed in the oral exam would help students to see the relevance of what was being taught in the language lab. Sadly, students often only appreciate the importance of learning that which will be examined.

## 8 Conclusion

In conclusion, we can say that the introduction of drama and performative teaching and learning generally in the language lab has greatly enhanced the students' learning experience. Their ability to deal with a wide variety of communication situations has increased. They can think on their feet now through the medium of the Irish language. Their pronunciation of Irish is improving slowly. I could see a marked improvement in my students' performance in the oral exam at the end of the academic year. I am convinced that teaching through drama is a very worthwhile and rewarding innovation especially in classes where the emphasis either is or should be on communication. The creation of a 'safe space' is vital to nurturing this experimental communication. The 'safe space' concept is one that could be developed throughout the university not only in language departments but in any department where the voicing of individuals' opinions is valued.

## Bibliography

- Bateson, Gregory (1985): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books
- Belliveau, George; Won Kim (2013): Drama in L2 Learning: A research synthesis. In: *Scenario* VII, 2, 6-26. <http://scenario.ucc.ie> (Accessed 15 February 2015)
- Belz, Julie A. (2002): Second Language Play as a Representation of the Multicompetent Self in Foreign Language Study. In: *Journal of Language, Identity, and Education* 1, 1, 13-39. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327701JLIE0101\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/S15327701JLIE0101_3) (Accessed 15 February 2015)
- Biggs, John; Catherine Tang (2009): Applying Constructive Alignment to Outcomes-Based Teaching and Learning 1-8. <http://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/MQAGGPAS-Apr2011/What-is-CA-biggs-tang.pdf> (Accessed 22 February 2015)

- Brook, Peter (1996): *The Empty Space*. New York: Touchstone
- Gayle, Barbara Mae Dr; Cortez, Derek; Preiss, Raymond W. (2013): Safe Spaces, Difficult Dialogues, and Critical Thinking. In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 7, 2, Article 5, 1-8. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1390&context=ij-sotl> (Accessed 22 February 2015)
- Goffman, Erving (1972): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Middlesex: Penguin Books
- Sirisrimangkorn, Lawarn; Jitpanat Suwanthep (2013): The Effects of Integrated Drama-Based Role Play and Student Teams Achievement Division (STAD) on Students' Speaking Skills and Affective Involvement. In: *Scenario* VII, 2, 62-75. <http://scenario.ucc.ie> (Accessed 15 February 2015)
- Swenddal, Heather (2011): How drama facilitates language learning: A case for using drama in the second-language classroom. <http://heatherswenddal.myefolio.com/portfolio/papers/> (Accessed 15 February 2015)

Short Film

## **Don't Play the Visual, Play the Emotion!**

Fusing Drama and Film in the Teaching of Empathy

***Nataliia Dzhyma***

This contribution aims to introduce SCENARIO readers to my pedagogical practice at the Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kiev, which specializes in the training of future Ukrainian diplomats. In order to do so I have opted for the medium of film to give interested colleagues a vivid impression of how I propose to put empathy at the centre of diplomacy-related training programmes.

Since prehistoric times empathy has been understood to be a pillar of diplomacy. For Fliess (1942: 212), empathy is the ability "to step into another's shoes", for Etchefoyen (1996: 271) "to feel and understand what another feels", for Stover (2005: 209) "to take the role of the other and to view the world from different perspectives participating in the values, feelings and perceptions of another".

Drama Pedagogy, within the protective space of the imagination, offers many ways of "living through" the lives of others. It therefore seems ideally suited to play a key role in empathy-focused training programmes.

Sharing the well-known idea that being in public position is like being on stage but without a script, I developed a teaching concept which blends the diplomatic with the theatrical by using selected film clips in my classes, as a reference point for exercises that focus on feeling and on understanding what another feels. For guidance, I turned to those who are making cinema: script writers, directors, sound editors, camera-men, actors. These encounters gave me a deep insight into film as an art form and into how films are made. It became of special interest to me how actors work in the recording studio, how they empathize with a screen character and create this person's voice, facial expression, gestures etc. The major lesson learnt during my observations and research can perhaps be summed up in the words of the sound editor Al Nelson: "Don't play the visual, play the emotion!" (Isaza 2010)

The film shows my first steps into what could become a new, exciting area of research in the field of performative teaching and learning: the interrelationship between the medium of film and drama pedagogy.

Please note that the idea to forge closer links between drama pedagogy and film arose during a research visit to University College Cork. I wish to thank Dr. Manfred Schewe for his support and expert guidance and for encouraging me to use film as a medium through which to present my practice-based research. Please click [here](#) to download the film (large: 1.7Gb).

## Bibliography

- Bordwell, David; Thompson, Kristin (2004): *Film Art* (7th ed). New York: McGraw-Hill
- Brest, Martin (1992): *Scent of Woman*. Universal, DVD
- Callas, Maria (1958): *Casta Diva*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=7rjGwS20V94> (Accessed 11 January 2015)
- Carnicke, Sharon Marie (2000): Stanislavsky's System Pathways for the actor. In: Hodge, Alison (ed.): *Twentieth Century Actor Training*. London: Routledge, 11-36
- Eisenstein, Sergey (1949): *Film Form*. New York: Harcourt Brace and Company
- Eisenstein, Sergey (1986): *The Film Sense*. London: Faber & Faber
- Etchefoyen, Horacio (1996): *The Fundamentals of Psychoanalytic Technique*. London: Karnac Books
- Fliess, Robert (1942): The Metapsychology of the Analyst. In: *The Psychoanalytic Quarterly* 11, 211-227
- History Channel: Body Language Analysis of Barack Obama, John McCain and Hillary Clinton. <https://www.youtube.com/watch?v=03VUuovloUM> (Accessed 11 January 2015)
- Isaza, Miguel (2010): How to Train your Dragon. Exclusive Interview with Randy Thom, Jonathan Null and Al Nelson.  
<http://designingsound.org/2010/04/how-to-train-your-dragon-exclusive-interview-with-randy-thom-jonathan-null-and-al-nelson/> (Accessed 11 January 2015)
- Leanne, Shel (2009): *Say it like Obama*. New York: Professional Publishing
- Obama, Barack (2004): Keynote address at the 2004 democratic national convention. <http://obamaspeeches.com/002-Keynote-Address-at-the-2004-Democratic-National-Convention-Obama-Speech.htm> (Accessed 11 January 2015)
- Obama, Barack (2006): *The Audacity of Hope. Thoughts on Reclaiming the American Dream*. New York: Crown Publishing Group
- Obama, Barack; Romney, Mitt (2012): The First Presidential Debate.  
[http://www.nytimes.com/interactive/2012/10/04/us/politics/20120804-denver-presidential-debate-obama-romney.html?\\_r=0#/?annotation=d91950519](http://www.nytimes.com/interactive/2012/10/04/us/politics/20120804-denver-presidential-debate-obama-romney.html?_r=0#/?annotation=d91950519) (Accessed 8 January 2015)
- President Barack Obama's Inaugural Address.  
<http://www.whitehouse.gov/blog/inaugural-address/> (Accessed 11 January 2015)
- Pudovkin, Vsevolod (1974): *Sobraniye sochinenii* [Collected edition], vol. 1. Moscow: Iskusstvo

- Schewe, Manfred & Beug, Joachim (1999): Learning and Teaching Culture from an Aesthetic Perspective. In: *Intercultural Communication and Language Learning*. Dublin: Royal Irish Academy – The Irish Association for Applied Linguistics, 119-134
- Stover, William (2005): Teaching and Learning Empathy. An Interactive, online Diplomatic Simulation of Middle East Conflict. In: *Journal of Political Science* 2, 207-219.  
<http://www.scu.edu/crs/pdf/teaching-learning-empathy.pdf>  
(Accessed 8 January 2015)
- Wenner, Jann S. (2010): Obama in Command: The Rolling Stone Interview. In: *Rolling Stone*, <http://www.rollingstone.com/politics/news/obama-in-command-br-the-rolling-stone-interview-20100928> (Accessed 11 January 2015)

Conference Report

## Performing a conference: SCENARIO Forum 2014

*Silja Weber*

"Finally a place where I don't have to explain the basics of what I do. Now we can get to the interesting questions!" was one common tenor in the many fascinating conversations I found myself having at the SCENARIO Forum conference. In various different keys, this sentiment wove through the papers, presentations, and workshops by applied theatre practitioners, performance artists, foreign language teachers/researchers representing a spectrum of languages and age groups from preschool to university, drama teachers, researchers from areas like second language studies, neuroscience, and cultural and literary theory, education specialists, and various hybrids of those categories.

The SCENARIO Forum International Conference on Performative Teaching, Learning, and Research was held May 29-June 1, 2014, on the campus of University College Cork (UCC), Ireland. It was, in a way, the live manifestation of the work of Manfred Schewe (UCC) and Susanne Even (Indiana University Bloomington, IN, USA), who co-founded the online journal SCENARIO<sup>1</sup> in 2007 and have co-edited it ever since. The focus of the journal is the use of drama and theatre in additional language teaching and it has cultivated a diversity of perspectives and genres since its inception, not least by being bilingual (German/English). It is the only peer-reviewed journal aimed specifically at the intersection of performance and foreign language learning research. The conference was co-organized by Even and Schewe, assisted with skill, dedication, and good humour by Micha Fleiner, Stefan Kriechbaumer and Niko Preuschoff, and it clearly reflected the profile of the journal: It was also bilingual, the nearly 100 presenters came from 19 countries on four continents, and the presentations ranged in format from three evening performances of different types over 14 workshops to more than 50 (not only) theoretical papers as well as four keynote speeches by Mike Fleming (Durham University, UK), Peter Lutzker (Freie Hochschule Stuttgart, Germany), Michaela Sambanis (Freie Universität Berlin, Germany), and Florian Vaßen (Leibniz Universität Hannover, Germany).

It is worth emphasizing that less traditional formats in this range were well represented. For example<sup>2</sup>, there were hands-on workshops on the use of drama for work with gangs, voice work, performance of gender and queer identities in the classroom, and spoken language learning activities building on

---

<sup>1</sup> See <http://scenario.ucc.ie> (Accessed 6 January 2015).

<sup>2</sup> For clarity's sake, I do not cite all presenters here; this information, including all presentation abstracts, can be found on the SCENARIO Forum website, <http://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2014/> (Accessed 6 January 2015).

improvisation; there were papers including performed spoken word poetry or video material from hybrid classroom formats like lecture performance; there was a report on a translingual teaching project involving actors and teachers; there were a stunning example of performed research and a fun evening of interactive improvisational theatre.

Interaction was itself a major feature of the conference. Even Peter Lutzker's keynote address and Even and Schewe's introductory presentation involved audience participation. A frequently paraphrased comment during the panel sessions was, "We are at a conference on performance in teaching, and we are still sitting in our chairs?!" In my opinion, there was a lot less sitting and quite a bit more interaction and movement than conferences usually offer. This was due partly to the fact that people who teach (via) drama are likely by definition to be somewhat socially adventurous; due partly to the thematically mixed panels, a feature which was mirrored in the mixed backgrounds of attendees; and not least due to the friendly atmosphere created both by the organizers and by the location itself: a good portion of the break times was spent in and around the beautiful Granary Theatre, where the enclosed courtyard and two big meeting rooms invited informal conversations over the tasty sandwiches provided there. In fact, at times, the conference had a festival feeling to it, and this perspective is well represented in the short film documenting the conference.<sup>3</sup>

However, there was a great amount of theoretical work going on as well. "Here we can get to the interesting questions!" said my conversation partners. What were the questions being discussed?

A very intriguing aspect for me was that there were several levels of discussion, even within one angle on the topic. For example, if you gather a horde of teachers, you will always have an exchange at the micro-level of techniques and activities. I found myself jotting down notes on how to organically include practice of the past tense in improvisational activities. There was also the omnipresent question of how to make room for performative teaching in our specific institutional environments – but also, on a much larger scale, in the case of Mike Fleming's keynote address, how to integrate it into the higher echelons of educational planning. In several presentations on the relationship between pedagogy and second language acquisition, the following questions surfaced: What exactly are the effects of using drama and theatre pedagogy in terms of improved language skills? On the methodological level, (how) is it possible to investigate and measure those effects in experimental studies? From another perspective allied to 'hard science', addressed in Michaela Sambanis' keynote speech: Which neurological insights might help explain why we see the positive effects of performative pedagogy that we find cited so often, and how transferable are traditional lab results when we study specific classroom environments? In the critically oriented direction: How do we make language accessible via drama and theatre to students outside the humanities or the classroom, and how do we foster inclusion (e.g. in terms of multilingual

---

<sup>3</sup> See [https://www.youtube.com/watch?v=3dhpa6Yz5\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=3dhpa6Yz5_M) (Accessed 6 January 2015).

theatre or queer identities)? How do teachers see their own involvement in performative pedagogy, and how do we use it in teacher training? If we use drama techniques in language classes, do we reproduce outworn dramatic structures, or can we move on into 'post-dramatic' techniques? How can we deconstruct not only dramatic structure, but also our preconceptions of 'what drama does'? And what, incidentally, *do* drama and theatre pedagogy do, for example in terms of the development of identity and symbolic competence? On the purely conceptual level, describing a field striving to grow and define itself: Do we need a concept of 'performative' pedagogy, rather than a spectrum of drama and theatre approaches? Does a unified label clarify or obscure our purposes? How does the performative in pedagogy relate to performativity in other fields? – And why are we still sitting in our chairs?

Additionally, there was a note linking many presentations, especially of presenters who have lived with some of these questions for a long time: something like a pedal point calling for time, for silence, for careful listening, observing, and understanding; for "experiencing and practicing rather than training" (Peter Lutzker), extending to all participants in the teaching/learning process. That this deeper note was successfully struck and held through a busy conference weekend is remarkable. A reincarnation of the humanist ideal of supporting the development of the whole individual, beleaguered on many fronts in most formal teaching contexts, was alive and well in Cork. The SCENARIO Forum conference provided the kind of environment that can build communities; an environment that can nourish both a creative, (self-)critical exchange and a reaffirmation of the passions that move us to perform our identities as teachers, artists, and researchers in the first place.

I hope this environment will be provided again in the coming years.

#### Links —

<http://www.ucc.ie/en/scenario/scenariojournal/> (Accessed 6 January 2015)

<http://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2014/> (Accessed 6 January 2015)

[https://www.youtube.com/watch?v=3dhp6Yz5\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=3dhp6Yz5_M) (Accessed 6 January 2015)



## About the Authors - Über die Autoren

**Leticia García Brea**, Seit 2010 Deutschlehrerin am Sprachenzentrum der Universidad de León, Spanien. Schauspielerin und Spielleiterin im Laientheater seit 1999. Theaterpädagogin und Leiterin der Theaterwerkstatt „Toi, toi, toi, eine Theaterwerkstatt zum Deutschlernen“ am Sprachenzentrum der Universidad de León, Spanien, seit 2012 (<http://toitoitoitheater.blogspot.com.es/>). Schwerpunkte ihrer Arbeit sind: Bewegendes und performatives Lehren und Lernen, Dramapädagogik im DaF-Unterricht.

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

**Nataliia Dzhyma** has been an English language teacher at the Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kiev since 1993. In 2003 she spent several weeks as a visiting scholar at University College Cork and, during her stay, familiarized herself with the drama-based teaching and learning methodologies developed by Manfred Schewe. These have become the main source of inspiration for a new training programme for future Ukrainian diplomats that Nataliia Dzhyma has introduced at Kiev University. Her specific research interests focus on the interrelationship between the medium of film and drama pedagogy in the teaching of empathy.

Email: [nataliyadzhyoma@yahoo.co.uk](mailto:nataliyadzhyoma@yahoo.co.uk)

**Stefanie Giebert** graduated with a PhD in English Literature from Trier University and now works at Reutlingen University. She is the founder, playwright and director of the Business English Theatre at Reutlingen University, a drama course for students from different disciplines. Apart from that she freelance teaches a variety of courses in English at university level – from intercultural management over presentation skills to acting workshops, sometimes also English drama workshops for younger learners. Her (research) interests include drama/theatre in teaching English for Specific Purposes, fantastic literature and creative writing.

Email: [Stefanie.Giebert@Reutlingen-University.DE](mailto:Stefanie.Giebert@Reutlingen-University.DE)

**Alexandra Hensel** ist seit 2007 Lehrkraft am Lektorat DaF der Abteilung Interkulturelle Germanistik an der Universität Göttingen. Dort unterrichtet sie alle Niveaustufen und leitet auch den Kurs “Deutsch lernen durch Theaterspiel“. Nach dem Studium der Kulturwissenschaften mit dem Schwerpunkt Theater/Theaterpädagogik an den Universitäten Hildesheim und Utrecht/Holland, verschiedenen Tätigkeiten bei Theaterfestivals und dem Einstieg in den DaF-Bereich in Madrid/Spanien, gelangte sie zum performativen Unterrichten. Ihr Schwerpunkt ist die Verbindung des künstlerischen Ausdrucks mit der Spracharbeit. Sie gibt hierzu auch Fortbildungen für Lehramtsstudierende sowie für DaF-Lehrkräfte.

Email: [Alexandra.Hensel@phil.uni-goettingen.de](mailto:Alexandra.Hensel@phil.uni-goettingen.de)

**Bärbel Jogschies**, Schauspielerin/Theaterpädagogin/Dozentin, Jahrgang 1961, aufgewachsen in Stralsund, Studium an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ Berlin, 1988 bis 1996 als Schauspielerin auf der Bühne am Theater Vorpommern, 1996 Studium der Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin, bei Kristin Wardetzky und Wolfgang Nickel, ab 1998 Theaterpädagogin beim Theaterpädagogischen Dienst Berlin, 2002 bis 2008 am Maxim Gorki Theater, initiierte theaterpädagogische Wissenschaftsprojekte zum Thema Chemie, Medizin, Physik. 2008-2010 Aufbau der Theaterpädagogischen Abteilung am Theater Heilbronn. Seit 2010 leitet sie die Theaterpädagogik am Staatsschauspiel Hannover, organisierte u.a. FairCulture-Festival, Lehraufträge an Universitäten und Hochschulen in Berlin, Hannover, Heilbronn, Greifswald, bei der Theaterpädagogischen Ausbildung nach BUT in Sachsen-Anhalt.

Email: [baerbel.jogschies@staatstheater-hannover.de](mailto:baerbel.jogschies@staatstheater-hannover.de)

**Morgan Koerner** is an Associate Professor of German at the College of Charleston, South Carolina. His research interests include contemporary German theatre performances, comedy, disability studies, and theatre and foreign language learning. He has recently published articles on theatre and foreign language learning, creative writing and parody as an approach to FL literature, and performances and films by Christoph Schlingensief.

Email: [KoernerM@cofc.edu](mailto:KoernerM@cofc.edu)

**Nina Kulovics**, Lehramtsstudium der Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung und Französisch an der Universität Wien und Strasbourg und Universitätslehrgang „Kompetenzfeld Auslandslektorat“ an der Universität Wien; Goethe-Zertifikatsprüferin; Sprachtandemtrainerin im deutsch-französischen Kontext; Unterrichtstätigkeit in Österreich, Deutschland und Frankreich. Seit 2010 OeAD-Lektorin am Germanistikinstitut der Université de Haute-Alsace in Mulhouse/Frankreich mit Schwerpunkt auf österreichischer und schweizerischer Landeskunde, Wirtschaftsdeutsch, Sprachvermittlung, Theaterarbeit, Sprachtandemkurse für deutsch-französische ChemiestudentInnen an der UHA Mulhouse und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (D).

Email: [nina.kulovics@uha.fr](mailto:nina.kulovics@uha.fr)

**Deborah Newton** is Programme Leader for the BA (Hons) Acting for Live and Recorded Media and tutor for FdA Theatre and Performance courses at The Arden School of Theatre in Manchester. She is currently pursuing a PhD in Performance which focuses on the performer-audience relationship and involves a metatheoretical analysis of contemporary performance and the search for a new metatheoretical concept resulting in a proposed new aesthetic ontology of performance. As an emerging artist she continues to be actively involved in performance-making both in this country and abroad.

Email: [debbie.newton01@gmail.com](mailto:debbie.newton01@gmail.com)

**Isobel Ní Riain** lectures in Irish language and literature in the Modern Irish Department of University College Cork, Ireland. She earned a PhD in Irish in 1994 from UCC. She has taught Irish in England and English language and literature in Egypt. She is interested in education and particularly in

performative teaching and learning. She is currently working on a project that looks at native speakers of Irish and their experience of studying the Irish language in UCC.

Email: [I.NiRiain@ucc.ie](mailto:I.NiRiain@ucc.ie)

**Anke Stöver-Blahak** worked as a lecturer in China for one year. Since 1989 she has been employed in the field of German as a Foreign Language at the Leibniz Universität Hannover. She was a member of the managing board of the professional association for German as a Foreign Language (teachers and researchers in Germany). Currently she is the coordinator of German as a Foreign Language at the Center of Applied Linguistics in Hannover. In 2012 she was awarded a PhD in methods of aesthetic communication in foreign language teaching. At present she is developing a new concept in cooperation with Hanover's State Theatre, which combines theatre methods in language learning with real theatre and allows students of German as a Foreign language to participate in authentic German culture.

Email: [stoever@fsz.uni-hannover.de](mailto:stoever@fsz.uni-hannover.de)

**Carola Surkamp** is Professor of TEFL (Teaching English as a Foreign Language) at the University of Goettingen, Germany. After her studies in English, French and Spanish at the Universities of Cologne and Nantes (France), she taught English Literature and Film at the University of Giessen. She is the co-author of various books on the use of films and literature in the foreign language classroom, among them *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden* (2010/2006; with Ansgar Nünning) and *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres* (2011; with Roswitha Henseler and Stefan Möller). She also edited the encyclopedia *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2010). Her main research interests include literature and film in the EFL classroom and at university, teaching reading, drama activities in language learning and (inter)cultural learning.

Email: [carola.surkamp@phil.uni-goettingen.de](mailto:carola.surkamp@phil.uni-goettingen.de)

**Kerstin Terler**, Studium der Deutschen Philologie und Französisch (Lehramt) sowie Universitätslehrgänge DaF/DaZ an der Universität Graz und „Kompetenzfeld Auslandslektorat“ an der Universität Wien, weitere Fortbildungen in Projektmanagement und Konzeption von Sprachzertifikaten, Erwerb des ECDL (Europäischer Computer-Führerschein); Unterrichtstätigkeit in Deutsch, Französisch und DaZ in Österreich, DaF in Frankreich, Tunesien und La Réunion. Seit 2010 OeAD-Lektorin am Département d'études germaniques et slaves der Université Bordeaux Montaigne in Pessac/Bordeaux, Frankreich: Sprach- (inkl. Wirtschaftsdeutsch, Presseschau, nationale Sprachzertifikate), Literatur- und Landeskundekurse; Erasmuslehraufenthalte, Konferenzteilnahmen und Publikation im Bereich DaF bzw. Germanistik; (Co-)Organisation von Literatur-/Theaterveranstaltungen bzw. Studienreisen.

Email: [kerstin.terler@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:kerstin.terler@u-bordeaux-montaigne.fr)

**Annegret Thiem** ist APL-Professorin für Romanische Philologie (Kultur- und Literaturwissenschaften) am Institut für Romanistik an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der lateinamerikanischen und

spanischen Literatur und Kultur unter besonderer Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte, raumtheoretischer Konzepte und aktueller Identitätsdiskurse. Seit 2008 arbeitet sie an verschiedenen spanischsprachigen Theaterprojekten mit Studierenden und verstärkt in der fremdsprachendidaktischen Lehre zu alternativen Lehr- und Lernmethoden.

Email: [thiem@mail.upb.de](mailto:thiem@mail.upb.de)

**Silja Weber** is a PhD student in Germanic Studies and Second Language Studies at Indiana University Bloomington, USA and has been teaching German language courses there since 2010. Her background is in linguistics, and she is interested in the intersection between pedagogy and second language acquisition research, in particular for investigating the effects of drama pedagogy in foreign language learning on students' emotions, classroom dynamics, and oral language skills. Further interests include critical pedagogy and drama for social justice. She is also the facilitator of the department-internal pedagogy workshops by and for assistant instructors.

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

**Karel Zdarek** teaches 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 2012/13 he worked on his dissertation at the City University of New York as a Fulbright research scholar. His research explores the use of role-playing in ELT and recently the use of ICT in education.

Email: [zdarek@gjk.cz](mailto:zdarek@gjk.cz)