

Foreword

Dear Scenario readers,

Although diverse in its topics, this issue's articles have one thing in common: they are all based on talks and workshops offered at a conference on "Drama and Theatre in Second and Foreign Language Teaching", at Reutlingen University, Germany, in July 2015. As the guest editor of this edition I am therefore happy to give you an impression of the wide range of contributions. The conference's aim had been to connect researchers, teachers and practitioners and to offer a platform for a multinational exchange of best practices, which is reflected at least partly in this issue by the two contributions from Italy.

In their article *Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ*, Sophie Charlotte Rummel and Doreen Bryant (Tübingen University) outline how holiday language camps held for primary school children in Tübingen found a continuation in the form of language clubs. Their project addresses the problem of sustainability of language camps for German as a second language, and they report how the University and City of Tübingen try to solve this problem by establishing language clubs for primary school children with special language education needs. After reviewing the design and implementation of the Tübingen language camps, they describe the design and some exemplary teaching structures applied in the language clubs, which were established in 2015. It is a special feature of these clubs that they prepare children for the language needs of the school subject of MENEK ('Humanity, Nature and Culture', a subject at German primary schools) with the help of drama techniques.

Also based at Tübingen University, Jonathan Sharp describes an English oral communication course at Tübingen University in his article *Macbeth in the Higher Education English Language Classroom*. For one semester students of English – enrolled in teaching degree courses or non-teaching study programmes – studied the many facets of William Shakespeare's *Macbeth* with the help of diverse drama-in-education techniques. The evaluation accompanying the course suggested that the students did not rate the course as more or less effective in regard to language learning than other oral communication courses. However, the evaluation questionnaires contained overwhelmingly positive responses regarding learning in the aesthetic domain and the appreciation of the literary value of *Macbeth*.

A multinational cooperation project on multilingual readers' theatre is the focus of the article *Dramapädagogische Elemente im Leseförderprojekt „Mehrsprachiges Lesetheater“ (MELT)* contributed by Kerstin Theinert (PH Weingarten), Angelika Ilg (PH Vorarlberg), Sabine Kutzelmann (PH St. Gallen),

Ute Massler (PH Weingarten) and Klaus Peter (PH Vorarlberg). In the EU-funded project MELT (2014-2017), researchers and teachers in five countries (Germany, Austria, Switzerland, Belgium, Luxembourg) are working on developing didactic-methodic design for a teaching project promoting reading fluency in pupils in grades 5-8. The article shows how drama techniques are integrated into the class design and how they prepare pupils for the readers' theatre sequences as well as complement these sequences.

In her report on practice - *900,- Euro! oder Dreigroschen: Kollektive und Individuelle Schaffensprozesse bei der Erarbeitung eines Theaterstückes* - Michaela Reinhardt (Università del Piemonte Orientale) describes how individual and collective processes of creating intersect within foreign language theatre courses. These are offered under the name of TiLLit (Teatro in Lingua – Lingua in Teatro) as electives at the University of Eastern Piedmont. As the author and course instructor observed, and student surveys confirm, the students appreciate for example how they can get creative when developing a piece of theatre from scratch (option 1) or in shaping roles based on an existing theatre script (option 2).

Also located at the University of Eastern Piedmont, Umberto Capra takes a look at processes happening when drama elements are employed in language learning in his article *Motion and Emotion on the Language Learning Stage*. He discusses how findings from neuroscience support language-teaching methodologies that use drama techniques.

In his essay *Fear and Trembling - The Role of 'Negative' Emotions in a Performative Pedagogy* John Crutchfield (FU Berlin) draws a connection between insights in neuroscience and emotions in language learning. He offers a philosophical contemplation of what makes a 'good' teacher (which includes an understanding of teaching as an art), the role of negative emotions such as fear and nervousness in the learning and teaching of languages and looks at how artistic training of teachers can make them aware of the productive potential of so-called 'negative' emotions.

Finally, Abigail Paul (Theatre Language Studio, Frankfurt) shows in her 'window of practice' text *Incorporating Theatre Techniques in the Language Classroom* the connections between communicative language teaching and the basics of improvisational theatre, as outlined by Viola Spolin, Augusto Boal und Keith Johnstone. She describes a number of improvisation exercises – sometimes variations of well-known classics – and how they can be applied in the language classroom to promote a relaxed learning atmosphere, greater spontaneity or to practise certain language structures.

Complementing all the articles derived from the Reutlingen conference, Stefanie Giebert (Hochschule Reutlingen) contributes a *Conference Report* on the bi-annual conference of the German Society for Foreign Language Research (DGFF) in October 2015 in Ludwigsburg. She gives a short summary of several drama-related talks and describes how a workshop looked, among other questions, at the practical implementation of drama techniques in the foreign language classroom. The report closes with an overview of some drama-related

conferences that could be of interest to language teachers in 2016.

As guest editor of this edition, I would like to thank Susanne Even and Manfred Schewe for the opportunity to make some of the many contributions to the drama conference in Reutlingen accessible to a wider audience. I would like to thank both for their patient support and help during the whole editing process. Moreover, my thanks goes to Jonathan Sharp for proofreading many articles and his general support, and of course to all authors and reviewers for their contributions and constructive cooperation.

Your Guest Editor,
Stefanie Giebert

Vorwort

Liebe Scenario Leserinnen und Leser,

Obgleich thematisch breit gefächert, haben doch fast alle Artikel dieser Ausgabe eine Gemeinsamkeit: sie basieren auf Beiträgen, die auf der Konferenz “Drama und Theater im Zweit- und Fremdsprachenunterricht” im Juli 2015 an der Hochschule Reutlingen präsentiert wurden. Ich freue mich daher, Ihnen als Gastherausgeberin dieser Ausgabe hier einen kleinen Einblick in das vielfältige Programm der Konferenz geben zu können. Die Konferenz richtete sich an Forschende und Praktiker gleichermaßen und Ziel war es, einen Erfahrungsaustausch von Dramapädagogik-Interessierten nicht nur aus Deutschland – dazu in der Konferenzausgabe beispielhaft vertreten zwei Beiträge aus Italien – zu ermöglichen.

In ihrem Artikel *Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ* beschäftigen sich Sophie Charlotte Rummel und Doreen Bryant (Uni Tübingen) mit dem Problem der Nachhaltigkeit von Sprachcamps im DaZ-Bereich und wie die Universität und Stadt Tübingen diese Nachhaltigkeit durch AGs für Grundschüler mit Sprachförderbedarf im Deutschen zu gewährleisten versuchen. Nach einem Rückblick auf Konzept und Durchführung der Tübinger Sprachcamps werden Konzept und beispielhaft einige Abläufe der 2015 eingerichteten AGs beschrieben. Eine Besonderheit der AGs ist, dass sie die GrundschülerInnen mit dramapädagogischen Methoden auf die bildungssprachlichen Anforderungen des Schulfachs MENUK (Mensch, Natur, Umwelt, Kultur) vorbereiten sollen.

Jonathan Sharp (Uni Tübingen) berichtet in seinem Artikel *Macbeth in the Higher Education English Language Classroom* von der Durchführung eines Sprachpraxisseminars im Fach Anglistik der Universität Tübingen. Ein Semester lang beschäftigten sich die Studierenden – die sich aus Lehramts- sowie anglistischen Bachelorstudiengängen rekrutierten – dramapädagogisch mit den vielen Facetten von William Shakespeares *Macbeth*. Die kursbegleitend durchgeführte Evaluation des Kurses durch die Studierenden ergab, dass die Studierenden das Seminar in Bezug auf den sprachlichen Lernzuwachs als nicht mehr oder weniger effektiv als andere Sprachpraxiskurse bewerteten. Sie berichteten jedoch einen hohen Lernzuwachs im Bereich ästhetisches Lernen und Wertschätzung der literarischen Aspekte.

Um ein multinationales Forschungsprojekt geht es im Projektbericht *Dramapädagogische Elemente im Leseförderprojekt „Mehrsprachiges Lesetheater“ (MELT)* von Kerstin Theinert (PH Weingarten), Angelika Ilg (PH Vorarlberg), Sabine Kutzelmann (PH St. Gallen), Ute Massler (PH Weingarten) und Klaus Peter (PH Vorarlberg). Forschende und Lehrende aus fünf Ländern

(Deutschland, Österreich, Schweiz, Belgien, Luxemburg) beschäftigen sich im Rahmen des EU-Projektes MELT (2014–2017) mit der Entwicklung eines didaktisch-methodischen Designs für ein Unterrichtsprojekt zur Förderung der Leseflüssigkeit für SchülerInnen der Klassen 5-8. Der Artikel zeigt, wie dramapädagogische Elemente sich in das Unterrichtsdesign einfügen und das eigentliche Lesetheater vorbereiten und ergänzen.

Michaela Reinhardt (Università del Piemonte Orientale) schildert in ihrem Praxisbericht *900,- Euro! oder Dreigroschen: Kollektive und Individuelle Schaffensprozesse bei der Erarbeitung eines Theaterstückes* das Ineinandergreifen von individuellen und kollektiven Schaffensprozessen im Rahmen universitärer Theaterkurse (Deutsch als Fremdsprache), die unter dem Namen TiLLit (Teatro in Lingua – Lingua in Teatro) von der Universität in verschiedenen Fremdsprachen als Wahlfach angeboten werden. Wie die Kursleiterin beobachtete und wie auch Befragungen der Lernenden bestätigen, schätzen die Studierenden es sehr beispielsweise bei der komplett freien Erarbeitung eines Stücks (Vorgehensweise 1) bzw. bei der Gestaltung von Rollen auf Grundlage eines existierenden Stücktextes (Vorgehensweise 2) selbst schöpferisch tätig zu werden.

Ausgehend ebenfalls vom TiLLit Projekt befasst sich Umberto Capra (Università del Piemonte Orientale) in seinem Beitrag *Motion and Emotion on the Language Learning Stage* mit den Prozessen, die sich beim Sprachenlernen abspielen und diskutiert, wie Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften dazu beitragen können, dramapädagogisch orientierte Sprachlehrmethodologien wissenschaftlich abzusichern und zu rechtfertigen.

In seinem Essay *Fear and Trembling - The Role of 'Negative' Emotions in a Performative Pedagogy* schlägt John Crutchfield (FU Berlin) einen Bogen von neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zu Emotionen beim Fremdsprachenlernen über eine philosophische Betrachtung der Eigenschaften eines "guten" Lehrers, die auch ein Verständnis des Lehrens als Kunst beinhalten, hin zur Rolle 'negativer' Emotionen wie Angst und Nervosität beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. Er schildert, wie eine künstlerische Ausbildung von Lehrern diese für das produktive Potential so genannter 'negativer' Emotionen sensibilisieren kann.

Abigail Paul (Theatre Language Studio, Frankfurt) beleuchtet schließlich in ihrem Praxisfenster *Incorporating Theatre Techniques in the Language Classroom* die Verbindungen zwischen kommunikativem Fremdsprachenunterricht und Grundsätzen des Improvisationstheaters, wie sie von Viola Spolin, Augusto Boal und Keith Johnstone begründet wurden. Sie beschreibt eine Reihe von Improvisationsübungen – teilweise Variationen klassischer Formate – und wie sie im Fremdsprachenunterricht zur Förderung einer entspannten Lernatmosphäre, größerer Spontanität oder zum Üben bestimmter sprachlicher Strukturen eingesetzt werden können.

Ergänzend zu den Beiträgen der Reutlinger Tagung erscheint ein *Konferenzbericht* zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) im Oktober 2015 in Ludwigsburg. Stefanie Giebert (Hochschule Reutlingen) gibt hier einen Überblick über einige dramapädagogisch relevante

Vorträge sowie ein sogenanntes „freies Format“, das sich unter anderem mit Fragen der Umsetzung von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht beschäftigte. Am Ende des Berichts gibt es einen Ausblick auf einige 2016 anstehende dramapädagogisch potentiell interessante Konferenzen.

Als Gastherausgeberin dieser Ausgabe möchte ich mich bei Susanne Even und Manfred Schewe bedanken, für die Möglichkeit, mit dieser Ausgabe einen Einblick in die vielfältigen Beiträge der Reutlinger Konferenz geben zu können und ihre hilfreiche Begleitung des gesamten Herausgabeprozesses. Außerdem danken möchte ich Jonathan Sharp für das Korrekturlesen vieler Artikel und generelle Unterstützung sowie allen BeiträgerInnen und GutachterInnen für ihre konstruktive Mitarbeit.

Ihre Gastherausgeberin,
Stefanie Giebert

Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ

Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen
Feriencamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer
Theater-AG

Doreen Bryant Sophie Charlotte Rummel

Zusammenfassung

Vielerorts finden in den Schulferien Theatercamps statt, die vor allem sprachschwachen Kindern eine Chance bieten, ihre Sprachkenntnisse spielerisch und handlungsgebunden zu erweitern. Anschlussprojekte, die die Nachhaltigkeit der Fördereffekte sichern und auf diesen aufbauen, gibt es hingegen kaum. Es fehlt an bereichsübergreifenden Konzepten, die im Camp gewonnenen positiven Einstellungen gegenüber Sprache und Schrift in den Schulalltag zu transferieren. Diesem Desiderat begehend wird in Tübingen derzeit ein durchgängiges Förderkonzept für Grundschul Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachförderbedarf erprobt: Im Rahmen von Theater-AGs werden die Kinder, die zur Zeit des Feriencamps die Klasse 2 besuchten, zwei weitere Jahre gefördert, die Kinder der Klasse 3 mindestens ein Jahr. In einem solchen Förderzeitraum ist es möglich, systematisch die Sprachkompetenz aufzubauen und die GrundschülerInnen auf die bildungssprachlichen Anforderungen der Sekundarstufe I vorzubereiten. Während sich die thematisch-inhaltlichen Vorgaben für die Sprachförderung im Camp aus dem gemeinsam zu entwickelnden und aufzuführenden Theaterstück ergeben, werden in den Theater-AGs Inhalte aus dem Schulfach MeNuK (Mensch, Natur, Kultur) dramapädagogisch erarbeitet. Im folgenden Beitrag wird die Entwicklung vom außerschulischen Ferien-Theatercamp hin zum Anschlussprojekt der fachsensiblen Sprachförderung in schulischen Theater-AGs noch einmal im Detail nachvollzogen, wobei exemplarische Fördereinheiten die bereichsübergreifende methodische Kontinuität illustrieren.

1 Einleitung

Schulen und Lehrkräfte sind zunehmend mit sprachlicher Heterogenität in der Schülerschaft konfrontiert (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Bereits 2012 gaben 70% der Lehrkräfte an, SchülerInnen mit Sprachförderbedarf in ihrer Klasse zu haben (Becker-Mrotzek et al. 2012). Im Zuge

anhaltender Einwanderung aus Euro-Krisenländern und in Folge zunehmender Flüchtlingswellen aus Kriegsregionen hat sich die Situation weiter verschärft. Um sprachbasierte schulische Leistungsnachteile zu verringern, braucht es methodische Konzepte, die fachbezogen an bildungssprachliche Anforderungen herantreten und Sprach- und Fachlernen miteinander verknüpfen (u.a. Benholz et al. 2010; Becker-Mrotzek et al. 2013). Auch unsere praxisbezogene Forschung widmet sich diesem Anliegen.

Im vorliegenden Beitrag soll ein Projekt vorgestellt werden, das gleich in zweierlei Hinsicht Neuland betritt. Zum einen handelt es sich um eine kontinuierliche Maßnahme, die sich an das zweiwöchige Ferien-Theatercamp anschließt, um so die Nachhaltigkeit der Fördereffekte zu sichern und die im Camp gewonnenen positiven Einstellungen gegenüber Sprache und Schrift in den Schulalltag zu transferieren. Dies gelingt mit Theater-AGs, in denen wie im Camp die dramagrammatische Methode (Even 2003; Bryant 2012) Anwendung findet. Unseres Wissens gibt es neben Hamburg und Tübingen bislang keine weiteren Standorte, die entsprechende Nachhaltigkeitskonzepte umsetzen. Die zweite Neuerung ist, dass wir die im Camp erfolgreich erprobte dramagrammatische Methode nun gezielt einsetzen, um Inhalte eines Unterrichtsfaches mit den Kindern zu erarbeiten. Somit wird in den dramagrammatischen Sequenzen nicht nur das sprachliche sondern auch (im Sinne der englischen Tradition von *Drama in Education*) das fachliche Wissen gefördert. Dem Prinzip der durchgängigen Sprachbildung (u.a. Gogolin et al. 2011) folgend, werden die GrundschülerInnen systematisch auf die sprachlichen Anforderungen der Sekundarstufe I vorbereitet. Dies geschieht über die Inhalte des Faches MeNuK (Mensch, Natur, Kultur). Da im MeNuK-Unterricht die fachlichen, lexikalischen, sprachstrukturellen und textsortenspezifischen Grundlagen für die naturwissenschaftlichen UND für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe gelegt werden (vgl. Benholz & Rau 2013), bietet es sich – in Erwartung einer maximalen Ausstrahlung der Förderimpulse – natürlich an, die Sprachfördermaßnahme an eben dieses Fach zu knüpfen.

Der Beitrag zeigt noch einmal die Chronologie vom außerschulischen Ferien-Theatercamp hin zum Anschlussprojekt der fachsensiblen Sprachförderung im Rahmen schulischer Theater-AGs. Einerseits wird damit die Projektentwicklung der letzten fünf Jahre nachgezeichnet, andererseits kann so der Interventionspfad nachempfunden werden, den wir den GrundschülerInnen mit Sprachförderbedarf anbieten, um sie sprachlich wie fachlich aufzuschließen zu lassen und um ihnen so einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe zu ermöglichen.

2 Tübinger Theatercamp

2.1 Konzeption des Theatercamps

Das Tübinger Theatercamp ist einerseits ein Ferienprojekt für Kinder mit Migrationshintergrund und/oder mit Sprachförderbedarf, das in enger Ko-

operation von der Stadt Tübingen, dem Landestheater und der Universität im Abstand von zwei Jahren durchgeführt wird. Andererseits ist es auch ein pädagogisch und fachwissenschaftlich betreutes Praktikumsangebot des Deutschen Seminars (Bryant 2013). Nach einem intensiven Vorbereitungsseminar betreuen 18 Studierende aus den Studiengängen Lehramt Deutsch und B.A. Deutsch als Zweitsprache - Sprachdiagnostik und Sprachförderung in den Pfingstferien über einen Zeitraum von zwei Wochen 60 bis 66 Kinder der Klassenstufen 2 bis 4 und erarbeiten mit ihnen ein Theaterstück, das am letzten Tag öffentlich aufgeführt wird. Die Kinder sind entsprechend ihres zuvor ermittelten Sprachentwicklungsstandes in sechs relativ homogene Gruppen aufgeteilt und können so optimal in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert werden. Jeweils drei Studierende sind verantwortlich für eine Gruppe von ca. zehn bis zwölf Kindern. Die bereits im Vorfeld überlegte Rahmenhandlung des zu entwickelnden Theaterstücks berücksichtigt die spezifische Camp-Struktur von sechs Gruppen unterschiedlichen Sprachniveaus und beinhaltet dementsprechend sechs sprachlich mehr oder weniger anspruchsvolle Schlüsselszenen mit jeweils zehn bis zwölf zu besetzenden Rollen. So gab es beispielsweise 2013 im Stück „Die glücklichen Fischer“ (Insa Griesing) folgende sechs Gruppen: Fischer, Handwerker, Drachenfischer, Regierung, Forscher, Reporter. Während die Kinder der Fischer-Gruppe kaum Deutsch sprechen konnten, waren die Kinder der Reporter-Gruppe relativ weit fortgeschritten, obgleich man auch ihnen (im Kontrast zu ihren Klassenkameraden) Sprachförderbedarf attestieren musste. Die für die erstgenannte sprachschwächste Gruppe verantwortlichen Studierenden erarbeiteten zusammen mit den Kindern Szenen, die das unbeschwertere, glückliche Lebensgefühl der Fischer vermitteln sollten, vgl. Abbildung 1 und 2. Hingegen ging es bei der Reporter-Gruppe um die Inszenierung von Interviews, Reportagen und Nachrichten – sprachlich also ein deutlich anspruchsvolleres Unterfangen.

Der Campalltag gliedert sich in Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten. Am Vormittag führen die Studierenden in ihrer Gruppe eine szenenbezogene dramagrammatische Sprachförderung durch (siehe 2.2). Am Nachmittag wird die Sprache bei verschiedenen theaterbezogenen Tätigkeiten (Schauspiel, Bewegung, Tanz, Gesang) implizit gefördert. Auch haben die Gruppen nachmittags Gelegenheit, an den Kulissen (u.a. Hütten) zu bauen und an ihren Requisiten und Kostümen zu arbeiten, wobei insbesondere bei den sprachschwachen Kindern auf eine handlungsbegleitende Sprache geachtet wird. Inhaltlich werden Vor- und Nachmittagsaktivitäten zusammengehalten durch das übergeordnete Ziel der Entwicklung und Aufführung eines Theaterstücks. Unterstützt durch szenenbasierte Gruppennamen (Fischer, Forscher, Reporter, ...), eine szenengerechte Gruppenraumausgestaltung (siehe Abbildung 1) sowie durch Gruppenrituale und -kleidung wird zum einen die Gruppenidentität und die Identifikation mit der Szene und den Charakteren gefördert und zum anderen eine Brücke zwischen Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten geschlagen (Bryant 2012: 33f). Die inhaltliche Verknüpfung von expliziter und impliziter Sprachförderung, von Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten ist eines der



Abbildung 1: Gruppe der Fischer, Szenenerarbeitung mit selbstgebauten Requisiten, Tag 3

zentralen Merkmale des Tübinger Theatercamps. Ein (im Vergleich zu anderenorts stattfindenden Theaterprojekten) weiteres Herausstellungsmerkmal ist der sich am Sprachentwicklungsstand orientierende systematische Aufbau/Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten in sprachlich relativ homogenen Gruppen (siehe 2.2).

2.2 Dramagrammatische Sprachförderung im Theatercamp

In Anlehnung an Evens Dramagrammtik (2003) wurde für das Tübinger Theatercamp ein Sprachförderkonzept entwickelt, das einerseits kindgerecht motivierend wirkt und andererseits versucht, den besonderen Ansprüchen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gerecht zu werden (Bryant 2012). Unser Sprachförderkonzept führt (eingebunden in die Szenenerarbeitung für das Theaterstück) systematisch an die sprachlichen Anforderungen der Schule heran. Je nach Alter und sprachlicher Entwicklungsstufe werden im Camp bestimmte bildungssprachliche Bereiche in die Sprachförderung integriert und sukzessive aufgebaut. Bei den sprachschwächeren Kindern geht es u.a. um die präzise Verwendung von Lokalisierungsausdrücken und um die Versprachlichung temporaler Abfolgen, bei den Kindern der mittleren Sprachstufen wird u.a. an einer Erweiterung des Nebensatzspektrums und des Attributgebrauchs gearbeitet und bei den relativ fortgeschrittenen Kindern steht die Textarbeit (Textsorten, Textaufbau, Textkohäsion, ...) im Vordergrund. In den dramagrammatischen Einheiten, die immer am Vormittag des Camps stattfinden, liegt auf den Zielstrukturen ein besonderer Fokus. Die Szenen- und Rollenarbeit liefert den inhaltlichen Hintergrund für die Grammatikarbeit. Es kann am Ende der Einheit nur das von den Kindern erwartet werden, was vorher



Abbildung 2: Gruppe der Fischer, Szenenerarbeitung vor selbstgebauter Hütte, Tag 6

in ausreichender Qualität und Quantität angeboten wurde. Bis die Kinder die Strukturen frei anwenden können, bedarf es zunächst eines rezeptiven Angebotes, einer metasprachlichen Reflexion sowie Strukturentlockungen (Elizitierungen) im kontrollierten Rahmen. Der weitere Weg hin zur freien Anwendung sollte binnendifferenzierend flankiert sein von sprachlichen Stützen (z.B. in Form ausgelegter Karteikarten), auf die die Kinder je nach Sprachsicherheit mehr oder weniger zugreifen.

Es liegen bereits einige wissenschaftliche Abschlussarbeiten vor, die die sprachmotivierende und sprachbildende Wirkung der Methode dokumentieren. Durch die Berücksichtigung des Sprachlevels bei der Gruppeneinteilung gelingt es, auch jene Kinder zum Sprechen, Lesen, Schreiben und Theaterspielen zu motivieren, die sich sprachbedingt in ihrer Schulklasse oft überfordert und ausgegrenzt fühlen.

Dramagrammatisches Phasenmodell — Eine Fördereinheit besteht in unserem Konzept abwechselnd aus fünf oder vier Phasen, und zwar in Abhängigkeit davon, ob eine bestimmte Struktur, Grammatikregel, Lesestrategie, etc. erarbeitet und explizit gemacht oder nur vertieft werden soll. Im erstgenannten Fall sind fünf Phasen vorgesehen: (1) Aufwärmphase, (2) Motivation, (3) Strukturvermittlung/Reflexion, (4) Strukturanwendung/Improvisation, (5) Präsentation/Reflexion.

In der *Aufwärmphase* werden Auflockerungs-, Assoziations-, Impuls- und Rotationsspiele durchgeführt, die einerseits dabei helfen, anzukommen und Hemmungen abzulegen und andererseits aber auch schon dazu dienen, bestimmte sprachliche Strukturen zu trainieren. Insbesondere Rotationsspiele

erlauben es, sprachliche Konstruktionen in hoher Frequenz zu üben, was sich begünstigend auf den Erwerbsprozess auswirkt und den SchülerInnen erfahrungsgemäß großen Spaß macht, weil sie durch klare Vorgaben sprachliche Sicherheit erfahren und somit Kapazitäten freihaben, ihren Äußerungen eine emotional theatralische Farbe zu geben, was sich wiederum positiv auf die mentale Verankerung der Zielstrukturen auswirkt. Diese Phase, die Raum für Sprachspiele mit wiederkehrenden und leicht zu modifizierenden Konstruktionen gibt, eignet sich auch gut, um gezielt typische DaZ-Schwierigkeiten anzugehen und eventuell fossilisierte Sprachmuster zu überwinden. Inhaltlich haben die Sprachspiele der Aufwärmphase bereits einen Bezug zum übergeordneten Thema der Fördereinheit.

Die *Motivationsphase* dient u.a. dazu, eine die SchülerInnen begeisternde Aufgabe zu entwickeln, die sie unbedingt erfüllen wollen und für die sie auch bereit sind, ihr sprachliches Repertoire zu erweitern und sich auf Phase (3), die *Strukturvermittlung/Reflexion*, einzulassen. Idealerweise erarbeiten sich die SchülerInnen anhand eines speziell aufbereiteten Materials selbst die Zielstrukturen und reflektieren diese im Anschluss mit der Lehrkraft. Zum Beispiel könnten die zur Disposition stehenden Strukturen bestimmte morphologische Kontraste enthalten (wie beispielsweise *mein Schal* vs. *meine Jacke* oder *sein Schal* vs. *ihr Schal*), die zum Nachdenken über die Formunterschiede anregen. SprachlernerInnen suchen nach Form-Bedeutungszusammenhängen (Slobin 1973). Wenn sie Unterschiede in der Form bemerken, dann versuchen sie zu ergründen, welcher Bedeutungs- bzw. Funktionsunterschied damit einhergeht. Mit erstgenanntem Beispiel könnte man die LernerInnen darauf aufmerksam machen, dass possessive Artikelwörter hinsichtlich des grammatischen Geschlechts (Genus) mit dem Bezugsnomen kongruieren, im zweitgenannten Fall geht es um die Genuskongruenz mit dem Possessor. Grundschul Kinder sind problemlos in der Lage, einen so transparent aufbereiteten Input metasprachlich zu reflektieren. Die Ergebnisse werden schriftlich (z.B. auf einem Plakat) festgehalten. Damit ist die Voraussetzung für Phase 4, für die *Strukturanwendung/Improvisation*, geschaffen. Dank der besprochenen und schriftlich fixierten, im Raum ausgelegten oder aufgehängten Hilfsstrukturen und Regeln sind die SchülerInnen nun in der Lage, die im Rahmen der Motivationsphase gestellte kommunikative Aufgabe zu erfüllen. Je nach inhaltlichem Thema wird in Abhängigkeit des Sprachstandes der Kinder und unter Berücksichtigung ihrer Erfahrungen mit dem dramapädagogischen Ansatz eine passende Inszenierungsform und Inszenierungstechnik ausgewählt, um die Strukturen nun anzuwenden. Die verschiedenen Inszenierungsformen lassen sich auf einem Kontinuum von stark gelenkt (u.a. Sprachlernspiele, Rollenspiele, Simulationen) bis weitgehend un gelenkt (u.a. szenische Improvisationen) anordnen. Mit Abnahme der lehrerseitigen Lenkung nimmt die Eigenverantwortlichkeit der LernerInnen zu (vgl. Even 2003: 156f.) Rollenspiele und Simulationen wenden wir erst an, wenn die Zielstrukturen wirklich verinnerlicht sind, d.h. in einer späteren Fördereinheit mit nur vier Phasen (ohne Strukturvermittlungsphase). Zur Gestaltung der Inszenierungsformen steht ein vielfältiges Repertoire an

Inszenierungstechniken zur Verfügung. So eignen sich für Sprachhandlungen des Beschreibens und Interpretierens u.a. die Techniken Standbild, Mauerschau und Diashow, zur Anbahnung und Übung argumentativer Strukturen würde man hingegen Techniken wie Doppeln oder Spalier (vgl. Even 2003: 162f.) einsetzen.

Jede Fördereinheit endet mit einer *Präsentation* des Erarbeiteten und anschließender *Reflexion*, wobei darauf geachtet wird, dass bestimmte bildungssprachliche Antwortmuster zur Anwendung kommen. Zur Unterstützung liegen je nach Aufgabenstellung Satzbausteine aus (*Ich bin der Meinung, dass ... / Besonders gut gefiel mir ...*), die bei Bedarf genutzt werden können.

Gute Erfahrungen haben wir damit gemacht, die von zwei Förderkräften betreute Großgruppe (mit ca. zehn bis zwölf Kindern) für die Phase der Strukturanwendung/Improvisation zu teilen. Für die letzte Phase kommen die beiden Kleingruppen dann wieder zusammen und präsentieren sich gegenseitig das zuvor Erarbeitete. Die Aussicht auf eine kleine Präsentation setzt bei den Kindern enorme motivationale Kräfte frei, was sich wiederum positiv auf die Kreativität und Konzentrationsfähigkeit auswirkt.

Dramagrammatische Beispieleinheit zu Relativsätzen — Einerseits gehören Relativsätze in Schulbüchern zu den frequentesten Nebensatztypen, andererseits haben Kinder gerade mit diesen Konstruktionen enorme Schwierigkeiten, was sich nicht zuletzt auch an der Vermeidung dieser Strukturen erkennen lässt (Bryant 2015: 77). Im Theatercamp gehören Relativsätze daher zu den verstärkt geförderten Konstruktionen, und zwar in den sprachlich schon etwas fortgeschrittenen Gruppen, in denen die Kinder bereits andere Nebensatztypen mit Verbendstellung (wie z.B. Komplementsätze und Kausalsätze) verwenden. Die Schwierigkeiten, die LernerInnen mit deutschen Relativsatzkonstruktionen haben, sind syntaktischer und morphologischer Art (Bryant 2015: 81-85). In der hier dargestellten Einheit geht es um einfache Relativsatzkonstruktionen, die auch im Erstspracherwerb eine Vorreiterrolle spielen (Brandt et al. 2008; Bryant 2015). Hierbei bezieht sich das Relativpronomen auf die Nominalphrase eines vorangehenden Kopulasatzes. Bezugsnomen und Relativpronomen erscheinen beide im Nominativ.

Die Fördereinheit wurde für eine Gruppe konzipiert, der im zu erarbeitenden Theaterstück die Rolle der Regierung zukam. Einige der Kinder hatten aufgrund schlechter Schulerfahrungen eine starke Abwehrhaltung gegenüber dem Medium Schrift ausgebildet. Um das Interesse am Lesen und Schreiben wiederzubeleben, haben wir einen Präsidenten erdacht, der zwar selbst nie in Erscheinung trat, der aber mit den Regierungsmitgliedern im regen Schriftwechsel stand. So erhielten die MinisterInnen von ihm täglich einen Brief mit Informationen, Instruktionen und Fragen, den sie jeden Morgen aufgeregt erwarteten und wissbegierig lasen. Der Inhalt des präsidialen Briefes wurde oft so verfasst, dass sich daraus leicht die Motivation für die Zielstruktur ableiten ließ.

Ziel der Beispieleinheit war es, sich ‚dem Volk‘ als Minister bzw. als Ministerin

für einen bestimmten Zuständigkeitsbereich vorzustellen und dabei einen Relativsatz zu verwenden (*Ich bin der/die Minister/Ministerin, der/die ...*). In der Aufwärmphase wurde über den Input und über den gesteuerten Output die einfache Relativsatzkonstruktion bereits als Ankerstruktur gelegt. Für den eigenständigen produktiven Umgang mit der Struktur ist es jedoch wichtig, sich deren syntaktischen Aufbau noch einmal bewusst zu machen. Dies geschah in der Vermittlungsphase, in der die metasprachliche Reflexion angeregt werden sollte.

Nach diesen Hintergrundinformationen sei im Folgenden die Beispieleinheit, für die insgesamt zweieinhalb Stunden zur Verfügung standen, im Detail beschrieben.

Aufwärmphase

Zur Einstimmung wurden Bilder von Parlaments- und Regierungssitzungen an die Wand projiziert. Die Kinder übten sich im Nachstellen der Körperhaltungen und im Imitieren besonders markanter Gesichtsausdrücke. Im anschließenden Raumlaf stellten sie auf ein Stoppzeichen hin die von ihnen präferierte Mimik und Gestik dar. Die Übung wurde erweitert, indem sie dazu noch einen Laut oder ein Wort äußern konnten.

Nun bekam jedes Kind eine Karte mit einer Beschreibung, die auszuagieren war: *Du bist Minister/Ministerin. Bei Versammlungen bist du oft unaufmerksam und spielst mit deinem Handy.* Während sich die Kinder im Raum wie die beschriebenen Personen verhielten, fragte die FK: *Wer ist der Minister, der bei Versammlungen oft einschläft?* oder *Wer ist die Ministerin, die bei Versammlungen oft einschläft?* Gewünschte Antwort: *Mehtap / sie (mit Zeigegeste) ist die Ministerin, die bei Versammlungen oft einschläft.*

Motivation

Es klopfte und die Blitzpost-Rolle vom Präsidenten wurde hereingebracht. In dem Brief wies der Präsident daraufhin, dass es für die Regierungsmitglieder höchste Zeit sei, ihre Ministerposten einzunehmen. Es gäbe viel zu tun im Land und die Verantwortungsbereiche müssten geklärt werden. Damit keine Streitereien aufkämen, wer welches Ministerium übernehme, würde er ein Losverfahren vorschlagen. Zuvor sollten alle Regierungsmitglieder aber erst einmal gemeinsam überlegen, welche Ministerien zum Wohle der im Camp-Land lebenden Gruppen (Fischer, Handwerker, Forscher, ...) eingerichtet werden müssten. Er erwarte, dass die frisch gewählten MinisterInnen ihn schriftlich über ihren Verantwortungsbereich informieren und dass sie sich umgehend dem Volke präsentieren.

Strukturvermittlung/metasprachliche Reflexion

Nachdem die Ministerien in einem feierlichen Ritual ausgelost wurden, ging es darum, der präsidentalen Anweisung zu folgen und eine kleine (ca. 2-3 Sätze umfassende) Vorstellung zu erarbeiten. Man diskutierte zunächst einzelne Vorschläge wie z.B. *Ich bin die Handwerksministerin, Ich bin für das Handwerk zuständig* oder auch *Ich bin die Ministerin, die für die Handwerker verantwortlich ist.* Man kam überein, dass sich die jeweiligen Gruppen wohl eher mit der dritten Variante angesprochen fühlen. Es wurden die beiden geschlechtsspezifischen

Relativsatzkonstruktionen *Ich bin der Minister; der...* und *Ich bin die Ministerin, die* einander gegenübergestellt. Die Schüler bemerkten, dass Artikel und Relativpronomen in ihrer Form übereinstimmen. Erst in späteren Einheiten würden sie erfahren, dass die Kongruenzbeziehung zwischen Bezugsnomen und Relativpronomen nur hinsichtlich Numerus und Genus gilt. Der Kasus wird bestimmt durch die syntaktische Funktion, die dem Relativpronomen im Relativsatz zukommt (vgl. *Ich bin die Ministerin, der sie vertrauen können*). Da viele DaZ-Kinder große Schwierigkeiten mit Genus und den verschiedenen Realisierungsvarianten (u.a. Relativpronomen) haben, war es an dieser Stelle der Förderung ausreichend, dass sie die Genuskongruenz (gut sichtbar bei Kasusübereinstimmung) zwischen Bezugsnomen und Relativpronomen erkennen und anwenden konnten.

Strukturanwendung/Improvisation

In der Kleingruppe schrieb nun jedes Kind seinen kurzen Vorstellungstext, derart: *Mein Name ist Konstantin. Ich bin der Minister, der für die Drachenfischer zuständig ist.* Je nach Sprachsicherheit konnte noch ein weiterer Satz hinzukommen. Die Förderkräfte hatten Erweiterungsbausteine vorbereitet. Die Kinder übten dann in der Kleingruppe ihren Auftritt am Rednerpult und setzten dabei die Mimik und Gestik ein, die sie in der Aufwärmphase für sich als PolitikerInnen entdeckt hatten.

Präsentation/Reflexion

Es folgte die Präsentation vor der großen Gruppe – vor dem Volk (siehe Abb. 3). Jede Vorstellung wurde mit einem tosenden Applaus und Begeisterungsrufen gewürdigt. Jede(r) MinisterIn durfte nach der Rede seinen / ihren Minitext unterschreiben und in die Blitzpost-Rolle für den Präsidenten stecken. Damit endete der dramapädagogische Prozess.

Im Anschluss wurde gemeinsam überlegt, ob und wenn ja, welche Aspekte der Einheit in das Theaterstück eingebaut werden sollten. Die SchülerInnen waren angehalten, ihre Entscheidungen zu begründen. Es lagen auch hierfür wieder Satzbausteine aus.

3 Vom außerschulischen Theater-Feriencamp zur schulischen Theater-AG

Nachdem sich das Tübinger Theatercamp in drei Durchläufen als Sprachförderkonzept bewährt hat, bestand die nächste Herausforderung darin, sich dem Nachhaltigkeitsproblem zu stellen. Es ist gelungen, die Stadt Tübingen davon zu überzeugen, dass es sich lohnt, auch in das im Folgenden vorzustellende Anschlussprojekt zu investieren. Die Stadt hat ihre finanzielle Unterstützung zunächst für zwei Jahre zugesagt. Über eine Verlängerung wird dann unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (siehe hierzu 4.4) neu zu verhandeln sein.



Abbildung 3: Präsentationsphase – Die Minister stellen sich vor

3.1 Konzeptidee für die nachhaltige Förderung

Um zu verhindern, dass sich die positiven Effekte des Theatercamps schon bald wieder verflüchtigen, erschien es den Verantwortlichen ausgesprochen wichtig, dem Camp eine Maßnahme folgen zu lassen, die

- a) möglichst viele der Kinder aus dem Sprachcamp einschließt,
- b) methodisch und personell hieran anknüpft,
- c) sich gut in den Schulalltag integrieren lässt,
- d) einen längeren Förderzeitraum umfasst.

Zum Theater-Feriencamp kommen die Kinder aus allen Stadtteilen in die Innenstadt und müssen dabei zum Teil weite Wege zurücklegen. Sie werden vormittags von den Eltern gebracht und am Nachmittag wieder abgeholt. Um die dramapädagogische Sprachförderarbeit nach dem impulsgebenden und die Kinder begeisternden Ferienprojekt fortzuführen, wurden im Anschluss an das Camp 2015 an drei Schulen Theater-AGs etabliert, und zwar an drei zentralen Standorten in der Innen- und Nordstadt. Damit wird der Bedingung (a) entsprochen, da die Kinder je nach Wohn- bzw. Schulstandortnähe eines der drei AG-Angebote wahrnehmen können.

Wie in (b) gefordert, wird im Rahmen der Theater-AGs methodisch in gleicher Weise vorgegangen wie im Camp. Auch hier werden Phasen der expliziten Sprachvermittlung und Reflexion in den dramapädagogischen Prozess integriert. Einen Unterschied gibt es hingegen hinsichtlich der thematisch-inhaltlichen Vorgaben. Während diese sich im Camp aus dem gemeinsam zu erarbeitenden und aufzuführenden Theaterstück ergeben, soll die Arbeit in der Theater-AG nicht auf eine große Theaterproduktion hinauslaufen. Stattdessen sollen die vielfältigen Möglichkeiten der Dramapädagogik genutzt werden, um konkrete Fachinhalte handlungsbegleitend sprachlich zu erarbeiten und zu

inszenieren (siehe hierzu 3.2 und 4).

Durchgeführt werden die Theater-AGs von einer sprachwissenschaftlich und theaterpädagogisch erfahrenen Doktorandin und einer DaZ-Studierenden. Beide waren im Camp in die dramagrammatische Sprachförderung eingebunden. Somit ist die methodische und personelle Kontinuität des Camp-Anschlussprojekts, vgl. (b), garantiert.

Dem Punkt (b) entsprechend sind die Theater-AGs in allen drei Schulen gut im Nachmittagsband integriert und finden zeitgleich mit anderen AGs statt. Sie werden von den jeweiligen Schulen als Bereicherung angesehen und entsprechend unterstützt.

In der letzten Bedingung (d) geht es um den Förderzeitraum. Die Finanzierung des Projekts ist zunächst auf zwei Jahre begrenzt. Da die AGs in der Grundschule angesiedelt sind, können die Kinder, die zum Zeitpunkt des Camps in Klasse 4 waren, nach dem Wechsel in die Sekundarstufe I leider nicht mehr von dem Angebot profitieren. Die Kinder, die in den Pfingstferien 2015 die Klasse 2 besuchten, können nach dem Camp zwei Jahre gefördert werden, die Kinder der Klasse 3 mindestens ein Jahr. In einem solchen Förderzeitraum ist es möglich, systematisch die Sprachkompetenz aufzubauen und die GrundschulInnen auf die bildungssprachlichen Anforderungen der Sekundarstufe I vorzubereiten. Erfahrungsgemäß stoßen Maßnahmen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und den SchülerInnen durch die gewährleistete Kontinuität wirkliche Entfaltungsmöglichkeiten bieten, auch bei den LehrerInnen auf große Akzeptanz und Unterstützungsbereitschaft. Diese Unterstützung ist von zentraler Bedeutung für das Gelingen des Projekts. Nur wenn sich die LehrerInnen dafür begeistern können, werden sie sich im überlasteten Schulalltag die Zeit dafür nehmen, mit uns über die zu fördernden Kinder zu sprechen und sich mit uns über potentielle Fachthemen für die AG abzustimmen. Nur dann werden sie ein Auge darauf haben, dass die Kinder auch bei der AG erscheinen und sich mit ihnen darüber austauschen wollen.

3.2 Motivation für die fachsensible Sprachförderung

Der Einsatz dramapädagogischer Elemente zur Vermittlung schulischer Fachinhalte ist nicht ganz neu. Das methodische Konzept *Drama in Education*, das sich wissenschaftstheoretisch auf reformpädagogische Traditionen und kognitive Handlungstheorien stützt, ist in England „seit Mitte des 20. Jahrhunderts sowohl als eigenständiges Fach als auch als übergreifendes Lehrprinzip etabliert“ (Bonnet & Küppers 2011: 42). Britischen Autoren zufolge (u.a. Bolton 1984), verschafft der dramapädagogische Unterricht differenziertere Einsichten, unterstützt die Sprachentwicklung, fördert die Wissensfindung und durch die affektive Komponente auch die nachhaltige Wissensverankerung (Even 2003: 146). Für die Einbindung drama- und theaterpädagogischer Elemente in den Schulunterricht plädiert auch das Konsortium der internationalen DICE-Studie, an der ca. 5000 SchülerInnen aus 12 Ländern teilnahmen, und in der sich positive Effekte in den untersuchten Kompetenzbereichen (communication in

the mother tongue; learning to learn; interpersonal, intercultural and social competences; entrepreneurship; cultural expression) feststellen ließen (vgl. DICE Konsortium 2010).

Bei unserem Ansatz geht es zwar auch um fachliche Inhalte, aber nicht um den eigentlichen Fachunterricht, sondern um eine zusätzliche Maßnahme für förderbedürftige Kinder. Zum besseren Verständnis, wo sich diese im Schulalltag im Kontext ähnlicher Angebote verorten lässt, hier ein kurzer Überblick verwandter Begrifflichkeiten, wie sie in der sprachdidaktischen Literatur Verwendung finden. Es wird unterschieden zwischen (a) sprachsensiblen Fachunterricht, (b) fachsensiblen Sprachunterricht und (c) fachsensibler Sprachförderung. Bei (a) bemüht sich die Lehrkraft im Fachunterricht (z.B. Biologie, Mathematik, Geschichte) auf die sprachlich heterogene Schülerschaft einzugehen, in dem nicht nur die Inhalte sondern parallel auch fach- und bildungssprachliche Phänomene in den Blick genommen werden. Mit (b) ist der Deutschunterricht gemeint, der in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen der Schule und deren Vermittlung mit anderen Fächern kooperiert und beispielsweise in fachspezifische Textsorten (z.B. Protokoll) einführt. Bei (c) handelt es sich um ein zusätzliches Angebot außerhalb der Unterrichtszeit für jene SchülerInnen, deren sprachliche Fähigkeiten noch nicht hinreichend entwickelt sind, um dem Unterricht folgen zu können. Üblicherweise beginnt die Beschäftigung mit einem Thema in der umgangssprachlichen Varietät. Man spricht über in der aktuellen Situation Wahrnehmbares. In der weiteren Beschäftigung mit dem Thema wird die Sprache zunehmend komplexer, sie wird lexikalisch präziser und strukturell elaborierter. Die SchülerInnen sind nun in der Lage, einen bildungssprachlichen Text zu verfassen oder einen bildungssprachlichen Vortrag über das Thema zu halten. Idealerweise wird ein Unterrichtsthema über einen Zeitraum von mehreren Sitzungen *vorbereitet* und nicht etwa *nachbereitet*. Nur dann erleben die Kinder einen sofortigen Erfolg, indem sie sich nämlich erstmals aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen können, was sich wiederum positiv auf das Selbstwertgefühl auswirkt und die Lernmotivation steigert.

Auch wenn die fachsensible Sprachförderung nur in Bezug auf ein bestimmtes Fach erfolgt, ist dennoch davon auszugehen, dass die anderen Fächer von der Intervention profitieren, denn schließlich sind es neben fachspezifischen vor allem die bildungssprachlichen Kompetenzen, die sich entwickeln und die fachübergreifend relevant sind.

Das in Tübingen aktuell in der Bewährungsphase befindliche und hier vorzustellende Konzept ist ein spezifischer Fall von (c). Es knüpft an das in England fachübergreifend etablierte Lehrprinzip *Drama in Education* an und verbindet dieses mit zentralen Ideen der dramapädagogischen Fremd-/Zweitsprachförderung (u.a. Schewe 1993; Even 2003; Bryant 2012) und macht sie für das kombinierte Fach- und Sprachlernen nutzbar.

3.3 Berücksichtigung der Operatoren

In unserem Förderkonzept kommt den sogenannten Operatoren eine zentrale Bedeutung zu. Es handelt sich hierbei um Aufgabenstellungen, die in Form handlungsinizierender Verben (z.B. *beschreiben*, *erklären*, *begründen*) gegeben werden und deren Ausführung Basis der Leistungsbewertung im Fachunterricht ist. Sprachschwache SchülerInnen haben bereits mit der Dekodierung dieser Anweisungen Schwierigkeiten. Doch selbst wenn die Bedeutung des Operators klar wäre, bräuchte es immer noch die relevanten Strukturen und Antwortmuster und diese speisen sich aus dem für viele SchülerInnen nur schwer zugänglichen Repertoire der schriftnahen Bildungssprache. Daher soll auch in unserem Projekt der Gebrauch ausgewählter Operatoren gezielt gefördert werden. Hierfür arbeiten wir mit wiederkehrenden Strukturbausteinen, die ausgelegt bzw. aufgehängt werden. Die SchülerInnen, die selbst nicht in der Lage sind, solche komplexen Konstruktionen zu formulieren, haben so die Möglichkeit, bestimmte Antwortmuster als Chunk (als „Brocken“) zu lernen. Auch wenn die vorgegebenen Einheiten für die LernerInnen (zumindest partiell) noch unanalysiert sind, wissen sie doch um die Kontexte, in denen diese Verwendung finden. Das gibt Sicherheit und eröffnet Kapazitäten für andere Sprachlernaufgaben. Zudem gewinnt die Sprache durch Chunks an Flüssigkeit und Natürlichkeit (Stengers et al. 2011). Auch wir MuttersprachlerInnen gebrauchen ständig als feste Brocken memorisierte Einheiten (u.a. Pawley & Syder 1983; Erman & Warren 2000). Durch den Gebrauch solcher Chunks, die wir als Ganzes abrufen und in unsere Rede einfügen können, gewinnen wir Zeit, um zu überlegen, was inhaltlich noch zu sagen wäre (Handwerker & Madlener 2009: 6). Die Operatorenbausteine bieten eine hervorragende Gelegenheit zum Erlernen von Chunks und können durch leichte Modifikation bei den wiederkehrenden Antwortmustern auch die sprachlichen Analyseprozesse anregen bzw. beschleunigen (ibid. 6).

4 Methodisch-inhaltlicher Vergleich der Theater-AGs in Hamburg und Tübingen

Während sich in Evaluationen direkt im Anschluss an die Feriencamps positive Effekte feststellen lassen, zeigen Follow-Up-Tests, die einige Monate später durchgeführt werden, hingegen kaum noch Vorsprünge der CampteilnehmerInnen gegenüber den MitschülerInnen in Kontrollgruppen (vgl. Kinze 2012: 94). Den Camps ist damit ein Nachhaltigkeitsproblem zu attestieren (vgl. Kinze 2012: 85; Sting 2012: 62; Bryant 2012: 28), dem sowohl Hamburg als auch Tübingen in Form von Theater-AGs begegnen.

Hamburg hat bereits 2012 damit begonnen, entsprechende AGs einzurichten. Tübingen ist dem 2015 gefolgt. An beiden Orten finden die AGs wöchentlich an einem Nachmittag für 90 Minuten statt.

Trotz vieler Gemeinsamkeiten in Anspruch und Konzeption einer dem Camp folgenden Maßnahme gibt es doch auch – wie in Tabelle 1 dargestellt – einige

Unterschiede zwischen den AG-Angeboten beider Standorte.

Tabelle 1: Vergleich der Theater-AGs in Hamburg und Tübingen

	TheaterSprachKurse Hamburg	Theater-AGs Tübingen
Methode	Neunteiliges Bausteinsystem	Dramagrammatisches Fünf-Phasen-Modell
Themenbasis	Kinderliteratur	Sachkunde (MeNuK)
Förderschwerpunkte	Lesekompetenz, Lesevergnügen, Grammatik des Verbs	Auf- und Ausbau der Bildungssprache in Verknüpfung mit Fachthemen unter Berücksichtigung DaZ-spezifischer Schwierigkeiten
Umgang mit Mehrsprachigkeit	Portfolio, Sprachspiele	Sprachspiele

An beiden Standorten wird in den AGs methodisch in gleicher Weise wie im Camp vorgegangen. Während in Tübingen die fünf- bzw. vierphasigen dramagrammatischen Einheiten den AG-Ablauf (siehe 2.2.1) bestimmen, nutzt man in Hamburg ein variables Bausteinsystem. Es besteht aus neun verschiedenen Bausteinen: Begrüßen, Vorlesen, Erinnern – Wiederholen – Festigen, Spielen – Singen – Bewegen – Entspannen, Grammatik erforschen, Reflektieren – Dokumentieren, Lesestrategien – Leseübungen, Szenen entwickeln – Verabschieden (vgl. Neumann et al. 2012: 8). Diese Bausteine werden schrittweise in die TheaterSprachKurse eingeführt und tauchen dann ritualisiert immer wieder in bestimmten Phasen der Kurse auf. Es müssen nicht alle Bausteine an einem Kurstag aufeinander folgen, jedoch bilden in Hamburg der erste und der letzte Baustein den Rahmen jeder Einheit (vgl. Neumann et. al. 2012: 8). Das rhythmisierte Nutzen der Bausteine soll dazu führen, dass „sich Spracharbeit und Theaterarbeit gegenseitig durchdringen“ (ibid. 9). Wie sich die Bausteine zusammensetzen, entscheidet die Fokussierung einer Kurseinheit. Sie liegt entweder auf dem Lesen, der Grammatikförderung (insbesondere Tempusformen des Verbs, Modalverben, reflexive Verben, trennbare Verben), dem Umgang mit Mehrsprachigkeit oder auf der Theaterarbeit (vgl. ibid. 20).

Wie auch in Tübingen steht in Hamburg die Bildungssprache in Abgrenzung zur Alltagssprache im Mittelpunkt (vgl. ibid. 15f.). Trotzdem unterscheidet sich die Schwerpunktsetzung der Standorte. Das Lesen nimmt in Tübingen weniger Raum ein als in Hamburg. Der Fokus liegt hier eher auf der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und der Vermittlung der hierfür relevanten Strukturen. Es geht in Tübingen um den Auf- und Ausbau konkreter bildungssprachlicher Fähigkeiten im Fachkontext unter Berücksichtigung DaZ-spezifischer Erwerbsschwierigkeiten (u.a. Nominalflexion, Lokalisierung,

Nebensatzspektrum). Aus diesem Grund ziehen wir die thematische Basis nicht wie in Hamburg aus Kinderbüchern sondern aus dem Fächerverbund MeNuK (Mensch, Natur, Kultur).

5 Konkrete Umsetzung der fachsensiblen dramagrammatischen Sprachförderung in Theater-AGs

Die 35 der über 60 Kinder aus dem Camp, die auch nach den Ferien noch an der Grundschule sind, wurden von einer der beiden AG-leitenden Förderkräfte an ihren Schulen besucht und persönlich gefragt, ob sie an einer Theater-AG im Anschluss an das Camp teilnehmen wollen. Die Reaktionen waren weitgehend positiv, sodass nun mit 29 Kindern die Mehrheit der infrage kommenden Kinder an den AGs teilnimmt.

Drei Tübinger Grundschulen in verschiedenen Bezirken wurden für die AGs ausgewählt. Neben den Anmeldezahlen und der Erreichbarkeit für die Kinder, die aus nahegelegenen Grundschulen zur AG-Grundschule kommen, spielte auch der Sprachstand bei der AG-Bildung eine Rolle. An zwei der drei Standorte verfügen die acht bis zehn Kinder der AG über ähnliche sprachliche Fähigkeiten. Am dritten Standort war diese Aufteilung nicht möglich. Hier ist es notwendig, die SchülerInnen nach Aufgabenart und sprachlichen Anforderungen zu trennen, um ihnen eine optimale Förderung zukommen zu lassen.

Um der Präsentierfreude der Kinder gerecht zu werden, endet jeder Theaternachmittag in den AGs mit der Präsentationsphase auf der Bühne – gefolgt von großem Applaus und der Reflexionsrunde. Die Erfahrung aus den Camps zeigt, dass die meisten Kinder überdies sehr gern vor einem größeren Publikum auftreten. Wegen der immer gleichen Übungsabläufe unmittelbar vor der Aufführung weicht jedoch oftmals die anfängliche Euphorie und wandelt sich in einen gewissen Übungsverdruss. Aus diesem Grund soll in Absprache mit den Schulen und Lehrkräften ein kleinerer Rahmen gefunden werden, in dem eine kurze, wenig aufwendige Präsentation möglich ist. Die Zeit und den Übungsaufwand, den es für den letzten Schliff einer perfekten und großen Aufführung bräuchte, investieren wir stattdessen in der AG, um an der sprachlichen Progression zu arbeiten.

Ziel hierbei ist es, im Fachkontext auf die bildungssprachlichen Anforderungen der Sekundarstufe I vorzubereiten. Die LehrerInnen des Fachs MeNuK (Mensch, Natur, Kultur) wurden deshalb nach Themengebieten gefragt, die sie aufgrund ihrer Komplexität zur Vorentlastung in den AGs empfehlen würden. Genannt wurden u.a.: Reporter/Zeitung, Tiere, Fahrrad/Straßenverkehr, Wetter/Klima, Gesundheit/Körper, Abfall/Umwelt. Diese Vorschläge bilden gemeinsam mit den sich aus dem Sprachstand der Kinder ableitenden Förderschwerpunkten die Grundlage für die dramagrammatischen Fördereinheiten.

5.1 Verknüpfung von Sprache, Fach und Drama – Eine Herausforderung

Der Baden-Württembergische Bildungsplan für Grundschulen fordert eine Schnittstelle zwischen sprachlichen, inhaltsbezogenen und handlungsorientierten Fächern zu schaffen, weil „[d]ie Vermittlung von Weltwissen, sei es in der Mutter- oder Zielsprache, [...] immer auch mit dem Auf- und Ausbau von bestimmten Teilen der Sprachkompetenz verbunden [ist]“ (Bildungsplan BW 2004: 68).

Werden (Fremd-) Sprachenunterricht und andere Fächer der Grundschule verbunden, können „Kinder ihr Welt- und Handlungswissen zugleich in der Zielsprache und in Sachgebieten [erweitern]“ (ebd.). Dazu eignet sich in der Grundschule im besonderen Maße der Fächerverbund MeNuK (Mensch, Natur, Kultur), denn die „Auseinandersetzung mit Natur und Kultur regt zu gedanklicher Durchdringung, zu unterschiedlichen Darstellungsweisen und zu eigenen kreativen Prozessen an und führt so zu einer grundlegenden Bildung“ (ibid. 96).

Obgleich Eltern und Lehrkräfte Fächerverbänden gemeinhin kritisch gegenüberstehen (Stellungnahmen des Landeselternbeirates Baden-Württemberg 2014, Landesinstitut für Schulentwicklung: Abschlussbericht Evaluation der Fächerverbände Baden-Württemberg 2011: 36), spricht man dem Fach MeNuK allerdings eine Eignung zur Vernetzung von Themen zu (ibid. 66). Jedoch herrscht unter Lehrkräften eine generelle Unsicherheit, wie Inhalte in Fächerverbänden zu verknüpfen seien (ibid. 43f.).

Der AG-Rahmen schafft hier Möglichkeiten, im Austausch mit den Lehrkräften entsprechende Ideen zu generieren und auszuprobieren. Wie eine Verknüpfung recht unterschiedlicher Fachthemen in Verbindung mit der Förderung bildungssprachlicher Aspekte gelingen kann, soll im Folgenden kurz skizziert werden. Exemplarisch hierfür steht das Vorgehen in der sprachlich am fortgeschrittensten Theatergruppe, in der sich die Kinder hauptsächlich in ihren schriftsprachlichen Kompetenzen von ihren monolingualen MitschülerInnen unterscheiden. Die Kinder dieser sprachlich stärkeren AG-Gruppe erhalten im Rahmen der dramagrammatischen Einheiten Unterstützung auf drei Ebenen:

- sprachstrukturelle Ebene,
- fachinhaltsbezogene Ebene,
- fachsprachlich-handlungsinitiierende Ebene (Operatoren als fachbezogene Sprachhandlungsanweisungen).

Abbildung 4 gibt einen ersten Eindruck davon, wie diese drei verschiedenen Ebenen über den Zeitraum eines Schuljahres verbunden werden können:

Während die Kinder in die Rolle von *ReporterInnen* treten (fachinhaltsbezogene Ebene – Mitte) und ihre eigene Reporterpersönlichkeit ausbilden, erhalten sie verschiedene Aufträge. Zur Ausbildung des Rollencharakters sollen Beschreibungen angefertigt werden, die gleichzeitig das Beschäftigen mit dem Operator

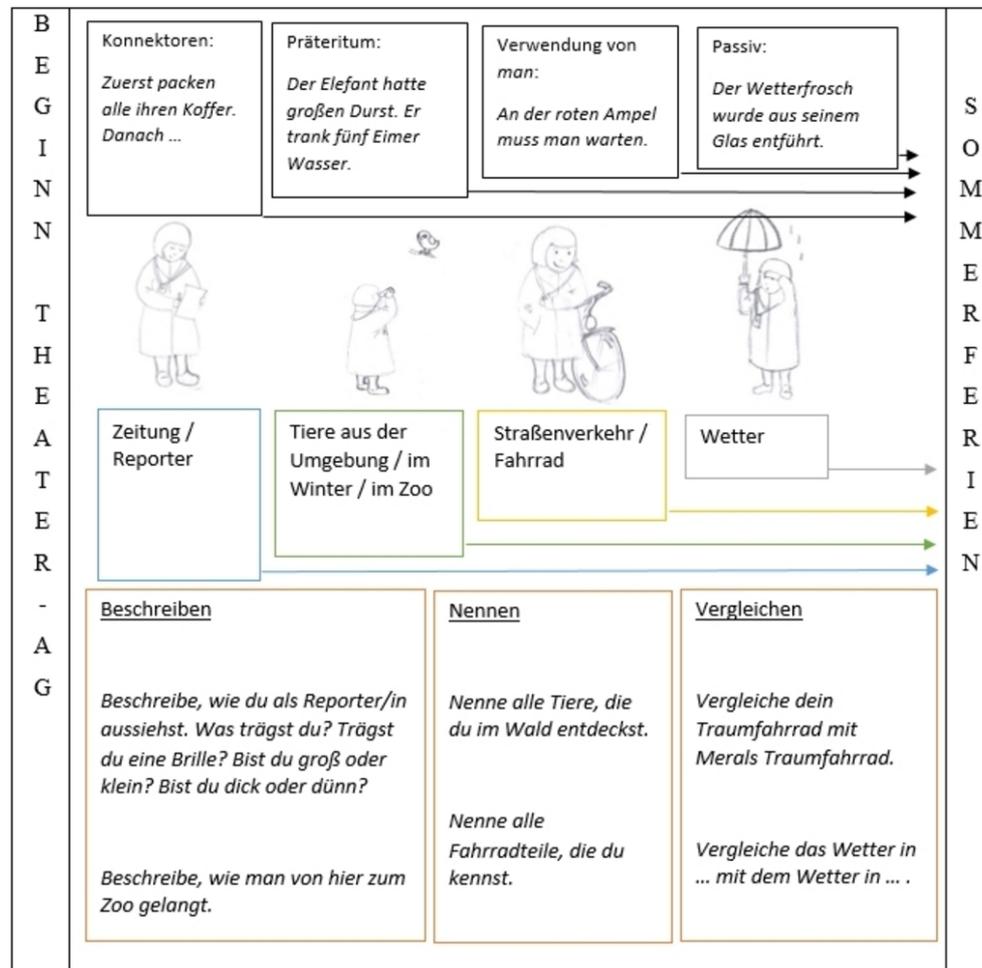


Abbildung 4: Drei Verknüpfungsebenen – sprachstrukturell (oben), fachinhaltsbezogen (Mitte) und fachsprachlich-handlungsinitiierend (unten)

beschreiben verlangen (fachsprachlich-handlungsinitiierende Ebene – unten). Dazu tragen die Kinder in den ersten Sitzungen zusammen, wo ein Reporter arbeiten kann – zum Beispiel bei der *Zeitung* – und was seine Tätigkeitsfelder sind. Schrittweise wird dazu eine eigene Reporterpersönlichkeit entwickelt, mit der die Kinder sich im weiteren Verlauf der AG identifizieren können. Wie sehen sie aus, was mögen sie, wie verhalten sie sich, worüber berichten sie gern? Jedes Kind erstellt dazu seinen eigenen Presseausweis. Verschiedene Techniken, die das Ausdrücken unterschiedlicher Emotionen erproben, Pantomimespiele und Raumläufe bieten sich in diesen Einheiten als Standardübungen an, um den „Zusammenhang zwischen Gefühl und Körper auszubilden“ (Lechthaler 2004: 62).

Die Rollenpersönlichkeit beibehaltend müssen verschiedene Aufgaben erledigt werden, häufig in schriftlicher Form. So sollen beispielsweise Ablaufpläne für einen Reiseantritt angefertigt werden, wobei der Fokus der Fördereinheit

auf den Auf- und Ausbau der Konnektoren gelegt wird (sprachstrukturelle Ebene – oben). Um der Arbeit als ReporterIn adäquat nachkommen zu können, wird den Kindern ein Reporter-Handwerkskoffer zur Verfügung gestellt, dessen Inhalt schrittweise zusammen mit den Förderkräften entdeckt wird. Es finden sich zahlreiche Tipps und Anregungen für die Reporterarbeit darin. Sie geben Anlass, um über die sprachstrukturellen Förderpunkte (Ebene oben) nachzudenken und zu diskutieren. So kann der Koffer Umfragebögen enthalten, die ermitteln, ob die Kinder als ReporterInnen bei ihren Berichten das Perfekt oder das Präteritum bevorzugen. Die Fragebögen sind mit Beispielsätzen gestaltet. Außerdem liegen Kommunikationskarten aus, um den Kindern mögliche redeleitende Antwortmuster vorzuschlagen. Die Förderkräfte lenken dabei die Diskussion als *teacher in role*. Eingebettet wird ein solches Beschäftigen mit sprachlichen Strukturen in das Szenario einer Redaktionssitzung. Damit bleibt die Verknüpfung zur fachinhaltsbezogenen Ebene durchgängig bestehen.

Von einer erdachten Chefredaktion erhalten die Reporter-Kinder weitere spannende Instruktionen per Mail oder Brief. Mal sind Protokolle, mal Beschreibungen, mal Berichte, mal Vergleiche gefordert. Hierbei geht es neben der Einbindung sprachstruktureller Förderaspekte (Ebene oben) darum, die Verwendung verschiedener Operatoren zu motivieren (Ebene unten) und darum, auf der fachinhaltsbezogenen Ebene (Mitte) für Abwechslung zu sorgen. Zum Beispiel sollen die ReporterInnen für eine Sonderausgabe der Zeitung über *Tiere* schreiben. Die Kinder können hierbei abwechselnd auch einmal in die Rolle eines Tieres schlüpfen. Für jede der Auftragsbearbeitungen wird mit unterschiedlichen Übungsformaten gearbeitet, in denen die Kinder ihre Vorstellungskraft verbessern und ihre darstellerischen Fähigkeiten weiterentwickeln, beispielsweise bei der Erstellung kleiner Szenen oder in Improvisationen.

Nachdem in mehreren Einheiten über Tiere des Zoos berichtet wurde, kann es im Anschluss daran um Waldtiere gehen. Dazu stellt sich beispielsweise die Frage, wie die Kinder in ihren Reporterrollen von den Redaktionsräumen zu den Tieren im Wald gelangen (fachinhaltsbezogene Ebene). Besprochen werden kann, welches Fahrzeug sich dafür eignet. Es muss leise genug sein, um die Tiere nicht zu erschrecken. Hier bietet sich die Überleitung zum Thema *Fahrrad* an. Die Kinder können dazu ihre Traumfahrräder malen und *beschreiben* (Operatorebene). Alle Fahrradteile müssen dafür *benannt* werden (Operatorebene). Es kann später gefragt werden, ob das Traumfahrrad denn auch verkehrssicher ist und wie man sich im *Straßenverkehr* verhält (fachinhaltsbezogene Ebene). Auch lassen sich die unterschiedlichen Traumfahrräder miteinander *vergleichen* (Operatorebene).

Dargestellt wurde für den Zeitraum von einem Schuljahr in nur groben Zügen, wie eine Verknüpfung von Sprache, Fach und Drama gelingen kann. Eingetaucht in die Reporter-Rolle und im regen Austausch mit der Chefredaktion setzen sich die Kinder permanent mit Sprache auseinander und entwickeln den Ehrgeiz, ihr Ausdrucksrepertoire stetig zu erweitern. Gleichzeitig erschließen sie sich fachthematische Bereiche, die dann mit sprachhandlungsinitiierenden Operatoren bearbeitet werden. Zur Unterstützung ausliegende Satzbausteine,

metasprachliche Reflexionen, ein hohes Maß an Wiederholungen sowie eine dem Entwicklungsstand angemessene, langsam steigende Sprachkomplexität schaffen ein Gefühl von sprachlicher Sicherheit und damit auch Raum für sprachliche Kreativität. Da die Themen miteinander in Bezug stehen, können die Kinder auch inhaltlich immer auf schon Vertrautem aufbauen und sich so im Gespräch und im Spiel mit ihrem Vorwissen einbringen. Auch das verschafft ihnen Erfolgserlebnisse und erhöht die Motivation, dabei zu bleiben.

5.2 Dramagrammatische Beispieleinheit mit Fachbezug

Während im vorhergehenden Abschnitt ein ganzer Jahresplan skizziert wurde, und zwar für sprachlich relativ weit fortgeschrittene Kinder, soll in diesem Abschnitt nun eine einzelne Fördereinheit dargestellt werden, die sich an sprachschwächere Kinder richtet. Diese Kinder sind zwar schon in der Lage einfache Sätze zu produzieren, sie haben aber u.a. noch Schwierigkeiten im Bereich der Genus- und Kasuszuweisung.

Zur Einordnung der Beispieleinheit in die sprachstrukturelle Progression im Rahmen der AG-Arbeit: In vorausgehenden Einheiten haben sich die Kinder bereits mit den Formunterschieden bei possessiven Artikelwörtern der ersten und zweiten Person beschäftigt. Anhand von Kontrastpaaren (*mein Schal* vs. *meine Jacke*) haben sie entdecken können, dass zwischen possessivem Artikel und Bezugsnomen hinsichtlich Genus und Numerus eine Übereinstimmung besteht. Die Einheiten sind so aufgebaut, dass erst in späteren Schritten Kasusunterschiede der possessiven Artikelwörter von Bedeutung sind. Zunächst einmal geht es nur um die Verwendung im Nominativ. Die folgende Einheit führt an possessive Artikel der dritten Person heran. Die Kinder sollen bemerken, dass sie hier auf die Genuskongruenz mit dem Possessor (*sein Schal* vs. *ihr Schal*) achten müssen. Es ist nicht zu erwarten, dass nach einer ersten Einheit die possessiven Artikelwörter der dritten Person schon internalisiert sind und produktiv verwendet werden können. Deshalb enthält die nun skizzierte AG-Stunde viele rezeptive Anteile. Die Sprachproduktion rückt in den Folgeeinheiten dann zunehmend in den Vordergrund.

Zudem wird in dieser Einheit auf der fachinhaltsbezogenen Ebene das neue MeNuK-Thema Klima eingeführt. Die SchülerInnen sollen zunächst dafür sensibilisiert werden, dass sich das Wetter und Klima in den vielen Ländern der Erde unterscheidet. In späteren AG-Stunden können anhand der an diesem Theaternachmittag gewonnenen Erkenntnisse Klimazonen und der Klimawandel thematisiert werden.

Bereits in der *Aufwärmphase* wird sowohl auf den Fachinhalt der Stunde (verschiedenes Klima) als auch auf die zu fördernde Struktur (possessive Artikelwörter der dritten Person) eingegangen. Nach einem ritualisierten Begrüßungsrap schließt sich wie gewohnt eine Wachklopfrunde an. Nachdem ein paar Mal in der aus vorigen Einheiten bekannten Struktur gefragt wurde: *Was soll wachwerden? Dein Bein? Deine Hände?* Und mehrmals –von Kindern und der zweiten Förderkraft im Raum – geantwortet wurde: *Nein, meine*

Füße, wird gefragt, welcher Körperteil bei bestimmten, benannten Kindern noch müde aussieht und wachgeschüttelt werden müsste. Dafür werden zwei kontrastierende Optionen vorgegeben: *Sein Bauch oder seine Zunge? Ihr Mund oder ihre Nase* (die Kinder finden es durchaus belustigend, Wege zu finden, wie die Nase wachgeschüttelt werden kann). Die Förderkraft achtet beim Nachfragen darauf, dass sie alle vorgeschlagenen Optionen auch selbst zeigt und die Zielstruktur möglichst in hoher Frequenz wiederholt. Die Kinder können damit die geforderte Struktur sofort nutzen. Sie sehen zudem gleich das Resultat ihrer Entscheidung: Das Kind schüttelt den Körperteil wach, den die anderen bestimmt haben. Es schließt sich ein Raumlaf an, der thematisch schon auf die darauf folgende Weltreise einstimmt. Eine der Förderkräfte übernimmt dabei die Rolle der Kommentatorin, die andere animiert durch ihr körperliches und verbales Mitmachen. Sie führt mit den Kindern aus, was die Kommentatorin vorgibt:

Toni, Damla und Arif sind am Strand und spazieren. Die Sonne scheint auf Arifs Haut. Seine Haut darf nicht verbrennen. Er braucht seinen Sonnenhut. Autsch! Der Sand ist so heiß! Damla muss ganz schnell laufen. Ihre Füße tun weh!

In der folgenden *Motivationsphase* wird gemeinsam ein Globus betrachtet und nach Lieblingsländern gefragt. Dabei raten die Kinder: *Guckt euch mal Melih an: Was denkt ihr, was sein Lieblingsland ist? Ist sein Lieblingsland Thailand oder ist sein Lieblingsland Marokko?* Die Kinder antworten darauf. Hierfür liegen vor dem Globus schon Kommunikationskarten mit der gewünschten Struktur aus. Mit ihren eigenen Äußerungen sichern die Förderkräfte ab, dass klimatisch unterschiedliche Länder genannt werden. Sollten nur warme Länder gewählt werden, bezeichnen die Förderkräfte besonders regnerische oder verschneite Länder als ihre Lieblingsländer. Danach werden die SchülerInnen befragt, ob sie wissen, wie das Wetter in ihrem Lieblingsland meistens sei, wobei die Förderkräfte immer wieder nachhaken: *Aha, es ist immer warm. Ist es denn dort auch im Winter warm oder schneit es dann? Was denkst du?* Anschließend sollen alle beantworten, ob sie die genannten Länder schon bereist haben. Sobald eines der Kinder oder eine der Förderkräfte diese Frage verneint, kann die andere Förderkraft enthusiastisch den Vorschlag einbringen, gemeinsam eine Reise in das Land zu unternehmen und dort zu entdecken, wie das Wetter ist. Im Gespräch mit den Kindern kann weiterhin entschieden werden, dass es am spannendsten ist, eine Weltreise vorzunehmen und verschiedene Länder mit unterschiedlichem Wetter kennenzulernen. Dabei wird zur Strukturvermittlungsphase übergeleitet. Denn im Austausch über die künftige Weltreise, können die Förderkräfte den Kindern die Wichtigkeit vermitteln, die einer genauen Planung bei einer langen Reise gebührt. Dazu gehört auch, zu überlegen, was sich im Gepäck befinden muss. Hierfür wird gemeinsam pantomimisch ein Koffer gepackt. Jeder/jede zeigt, was er/sie braucht, wenn Länder bereist werden, die ganz unterschiedliches Wetter haben: Regen, Sonne, Eis und Schnee. Für das pantomimische Präsentieren

der Gegenstände liegt in der Mitte des Raums der große (erdachte) Koffer. Direkt nach dem Verstauen der Utensilien im Koffer gibt es für jeden/jede einen kurzen Applaus. Anschließend wird in die Runde gefragt: *Was ist jetzt von X im Koffer?*, um gleich darauf eine Alternativfrage folgen zu lassen wie beispielsweise: *Seine Sonnencreme oder sein Sonnenhut?* Die Alternativfrage ist eine aus der Sprachtherapie bekannte Modellierungstechnik. Bei richtigem Einsatz kann sie kognitiv entlasten, so dass sich die Kinder auf die inhaltliche Entscheidung konzentrieren können. Gleichzeitig ist sichergestellt, dass die Kinder die Zielstruktur unmittelbar vor der eigenen Antwort korrekt hören, was eine fehlerfreie Reproduktion wahrscheinlicher macht. Durch den korrekten Output wird wiederum das Verinnerlichen der neuen Struktur begünstigt. Die Kinder wählen also in der Übung zum Kofferinhalt aus zwei angebotenen Möglichkeiten die ihnen richtig erscheinende Antwort aus und wiederholen diese laut. Im anschließenden Reiseplanungskomitee wird gemeinsam mithilfe einer großen Checkliste (Plakat) schriftlich festgehalten, was sich im Gepäck befindet. Nach der Frage *Was ist von X im Koffer?* und den gesammelten Antworten wird explizit darauf eingegangen, wo die strukturellen Unterschiede liegen. *Wann sagt man sein, wann ihr? Wann seine und wann ihre?* Abbildung 5 zeigt eine mögliche Checkliste.

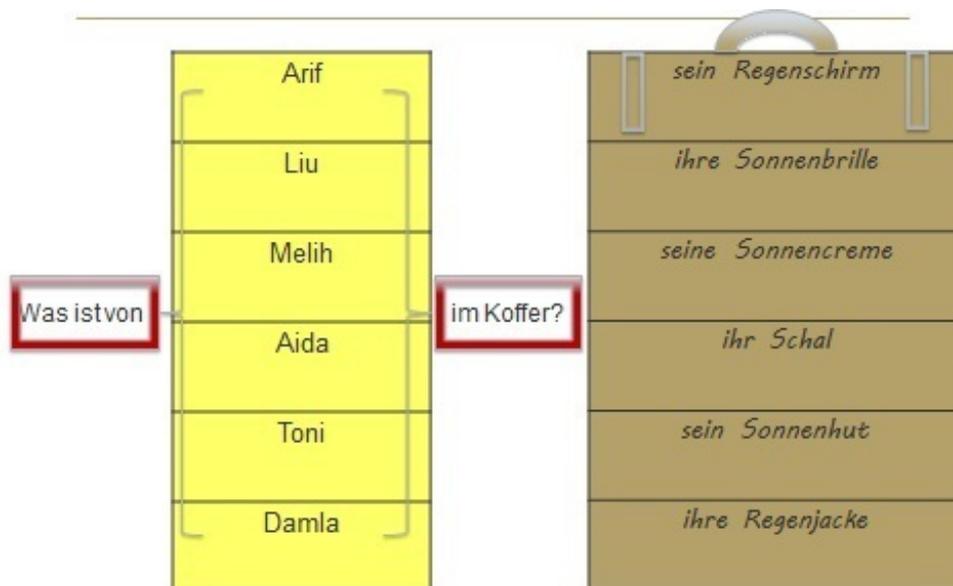


Abbildung 5: Checkliste – was ist im Koffer?

Ist die Arbeit an der Checkliste beendet, folgt die *Strukturanwendung*. Hierfür begeben sich alle auf eine improvisierte Weltreise. Während der ganzen Zeit fungiert eine Förderkraft moderierend als Reiseführerin, die gewisse Szenarien vorgibt. Hierauf müssen die Kinder reagieren. So kann beispielsweise im ersten Land ein Gewitter aufziehen. Die Förderkraft fordert Sprachproduktionen der Kinder im Spiel durch Ausrufe wie *Schaut mal – da hinten kommen dunkle*

Wolken. Damla hat vorhin etwas in den Koffer gelegt. Das brauchen wir jetzt. Was war das? Zur Hilfe kann die zweite Förderkraft auf die Liste verweisen und die Kinder beim Antworten unterstützen (z.B. ins Ohr flüstern). Gemeinschaftlich werden die Gegenstände im erdachten Koffer nacheinander genutzt und im Spiel vervielfältigt, damit jedes Kind ein Objekt zur Verfügung hat. Innerhalb der Improvisation sollen die TeilnehmerInnen zusätzlich viele pantomimische Fotos von ihren Lieblingsorten schießen. Eine Förderkraft hebt dann während des Spiels ein Erlebnis als besonders dramatisch hervor. Zum Beispiel kann auf einer Bootsfahrt der Koffer über Bord gehen. Infolgedessen müssen alle Dinge aus dem Wasser gefischt und erneut zugeordnet werden. Mit Zeigegesten auf zwei Kinder kann eine Förderkraft hier fragen: *War das sein Schirm oder ihr Schirm?* Die Strukturvorgabe ist hier so eng, dass die Kinder Antworten in der gewünschten Form produzieren müssen. Am Ende dieser vierten Phase werden die unterschiedlichen possessiven Artikelwörter noch einmal notiert, indem alle Kinder in einem speziellen Lückentext die dramatischen Erlebnisse in Form eines Tagebucheintrags verarbeiten und von den verlorengegangenen Gegenständen berichten.

In der *Präsentationsphase* schauen sich die Kinder und die Förderkräfte das Fotoalbum der Reise an. Die TeilnehmerInnen präsentieren in Standbildern die Höhepunkte ihrer Unternehmungen. Kommentiert werden die „Fotos“ gemeinsam. Eine Förderkraft moderiert und stellt Fragen: *Hier sehen wir Liu. Was ist gerade passiert? Warum weint sie?* Die Antworten der Kinder fasst sie zusammen und wiederholt sie bestätigend in korrekter Form: *Ja, das stimmt! Sie weint, weil ihr Regenschirm gerade ins Wasser gefallen ist.* Jedes Foto wird mit einem Applaus honoriert. Die kommenden Fördereinheiten sollen zunehmend mehr Gelegenheiten für den freien Gebrauch der Zielstrukturen bieten.

In der abschließenden Reflexion wird ein Erzählstein herumgereicht und jedes Kind hat die Gelegenheit mitzuteilen, wie es ihm jetzt geht, was ihm an der Theaterstunde gefallen hat und was nicht. Dadurch findet es gleichzeitig den Übergang aus der Theaterwelt hinein in die Alltagswelt.

5.3 Überprüfung der Wirksamkeit

Um Aussagen über die Wirksamkeit der Maßnahme treffen zu können, müssen die Daten der Interventionsgruppe mit denen einer Kontrollgruppe verglichen werden. In der Kontrollgruppe sind Kinder aus dem gleichen schulischen Kontext mit vergleichbaren sprachlichen Fähigkeiten, die allerdings nicht an dieser Fördermaßnahme teilnehmen. Bei der vorgestellten dramagrammatischen Intervention handelt sich um ein Angebot fachsensibler Sprachförderung, das die AG-TeilnehmerInnen auf die (fach-)sprachlichen Anforderungen der Sekundarstufe I vorzubereiten versucht. Die sprachliche Entwicklung wird immer auch in Verbindung mit fachlichen Inhalten gefördert. Zu erwarten wäre daher, dass die Kinder der Interventionsgruppe sowohl in der Sprachkompetenz als auch in der Fachkompetenz gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe einen Vorsprung erzielen. Für beide Bereiche sind verschiedene Messungen

vorgesehen, die in nachstehender Tabelle zusammengefasst sind. In Klammern sind die Testzeitpunkte bzw. Überprüfungsintervalle angegeben.

Wir hoffen, durch diesen sehr umfassenden Testkatalog die Wirksamkeit der dramagrammatischen Methode in den verschiedensten Ausprägungen erfassen und dokumentieren zu können, um (im Falle positiver Evaluationsergebnisse) gegenüber der Stadt Tübingen für die Fortsetzung des hier präsentierten Nachhaltigkeitskonzepts argumentieren zu können.

Tabelle 2: Verfahren zur Überprüfung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen

Sprachliche Kompetenz	Sachkompetenz im Fach MeNuK
Standardisierte Tests für die Bereiche Grammatik, Leseverständnis, Textproduktion (am Anfang und am Ende der Intervention)	in Absprache mit den Lehrern Klassenarbeiten im Fach (halbjährlich)
Zusatzdiagnostiken zu einzelnen Förderschwerpunkten (in regelmäßigen Abständen)	Aufgaben zu Themen aus der AG unter Einbeziehung behandelter Operatoren (in regelmäßigen Abständen)
Lehrerfragebogen zur Einschätzung mündlicher und schriftlicher Sprachfähigkeiten (jährlich)	Lehrerfragebogen zur Einschätzung des fachlichen Wissens und der Mitarbeit im Fachunterricht (jährlich)
Schülerfragebogen zur Selbsteinschätzung mündlicher und schriftlicher Sprachfähigkeiten (jährlich)	Schülerfragebogen zur Lernfreude im Fach, zur Selbsteinschätzung des fachlichen Wissens und der Mitarbeit im Fachunterricht (jährlich)

Bibliografie

- Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld: Bertelsmann
- Batzel, Andrea; Bohl, Torsten & Bryant, Doreen (2013): *Evaluation des Tübinger Theatercamps „Stadt der Kinder“*. Ein Ferienprojekt zur Förderung von Sprache und sozialer Kompetenz. Hohengehren: Schneider Verlag
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012): *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage durchgeführt von IPSOS* (Hamburg)
[http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf, letzter Zugriff 10.10.2015]

- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann
- Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.) (2010): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann
- Benholz, Claudia & Rau, Sarah (2011): *Möglichkeiten der Sprachförderung im Sachunterricht* [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterricht_grundschule.pdf, letzter Zugriff 10.10.2015]
- Bolton, Gavin M. (1984): *Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman
- Bonnet, Andreas & Küppers, Almut (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 32-5
- Bryant, Doreen (2015): Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand. In: Wöllstein, Angelika (Hrsg.): *Das Topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 77-99
- Bryant, Doreen (2013): Das Tübinger Theatercamp als Lehr-, Lern- und Forschungsplattform. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 63, 36-37
- Bryant, Doreen (2012): DaZ und Theater. Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. In: *Scenario – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung* 1, 27-55
- Bürkert, Joachim (2011): Theater im DaF-Unterricht. In: *Miteinander. Informationen des Verbandes der Deutsch-Lehrenden Litauens* 2, 13-17
- Dauviller, Christa & Lévy-Hillerich, Dorothea (2007): *Spiele im Deutschunterricht*. 3. Aufl. Berlin / München: Langenscheidt
- DICE Consortium (Hrsg.) (2010): *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Budapest: European Commission [www.dramanetwork.eu, letzter Zugriff 30.08.2013]
- Erman, Britt & Warren, Beatrice (2000): *The idiom principle and the open choice principle*. *Text* 20, 501-524
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium
- Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ [Baumert, Jürgen et al.] (2011): *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020*. Stuttgart: Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4-13

- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann
- Handwerker, Brigitte & Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Heathcote, Dorothy & Bolton, Gavin (1994): *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Dimensions of Drama Series. Portsmouth: Heinemann
- Kanngießler-Krebs, Gisela (2013): Szenisches Spiel. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 42, 4-11
- Kinze, Julia (2012): Das Hamburger Theater SprachCamp – Methoden und Ergebnisse der Evaluation. In: *Scenario* 2012-1, 85-102
[<http://publish.ucc.ie/scenario/2012/01/kinze/06/de>, letzter Zugriff 10.10.2015]
- Küppers, Almut & Walter, Maik (2012): Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung. In: *Scenario* 2012-1, 1-9
- Landeselternbeirat Baden-Württemberg (2014): *Stellungnahme*
[http://leb-bw.de/infosdownloads/cat_view/1-stellungnahmen/47-stellungnahmen-2014?limit=15&order=name&dir=ASC&start=10, letzter Zugriff 21.10.2015]
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden-Württemberg: *Basisoperatorenkatalog in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in Baden-Württemberg* [<http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/geo/operator/>, letzter Zugriff 22.10.2015]
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2011): *Abschlussbericht Evaluation der Fächerverbände* [http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/Bericht_Evaluation_Faecherverbuende.pdf, letzter Zugriff 21.10.2015]
- Lechthaler, Katja (2004): *Alle Kinder spielen gern Theater. Was Kinder beim Schauspielen erleben und lernen*. Wiesbaden: Marixverlag
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): *Bildungsplan Grundschule*
[http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf, letzter Zugriff 21.10.2015]
- Neumann, Ursula; Priebe, Birte; Ruf, Irinell; Kinze, Julia & Dluhosch, Carina (2012): *Theater SprachKurse Hamburg im Anschluss an das Hamburger*

- TheaterSprachCamp 2012* [<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/tsk-konzept-final.pdf>, letzter Zugriff 15.10.2015]
- Pawley, Andrew & Syder, Frances (1983): Two puzzles for linguistic theory: Nativlike selection and nativelike fluency. In: Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (Hrsg.): *Language and Communication*. London and New York: Longman, 191-226
- Quehl, Thomas & Trapp, Ute (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann
- Ricart Brede, Julia (2015): Zur Didaktik des Versuchsprotokolls als Aufgabe eines sprachsensiblen Fachunterrichts und eines fachsensiblen Sprach(förder)unterrichts. In: Klages, Hana & Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin / München / Boston: De Gruyter, 173-190
- Ritterfeld, Ute (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. C3/3). Göttingen: Hogrefe Verlag, 403-432
- Sambanis, Michaela (2011): Weniger stillsitzen, mehr lernen? – Effekte bewegungsbasierter Wortschatzarbeit auf der Primar- und Sekundarstufe. In: Schäfer, Patrick & Schowalter, Christine (Hrsg.): *In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung. Festschrift für Heinz-Helmut Lüger*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 365-376
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Universität Oldenburg: BIS-Vlg
- Slobin, Dan I. (1973): Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, Charles A. & Slobin, Dan I. (Hrsg.): *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 175-208
- Stengers, Helene; Boers, Frank; Housen, Alex & Eyckmans, June (2011): Formulaic sequences and L2 oral proficiency. Does the type of target language influence the association? In: *IRAL* 49, 321-343
- Sting, Wolfgang (2012): Performance und Theater als anderes Sprechen. In: *Scenario* 2012 Heft 1, 54-63
[<http://publish.ucc.ie/scenario/2012/01/sting/04/de>, letzter Zugriff 10.10.2015]

Macbeth in the Higher Education English Language Classroom

Jonathan Sharp

Abstract

This paper presents the latest phase in an ongoing project to develop and widen the scope of drama-based classes in the practical language section of a German university English department. A brief overview of the use of literature in the (English) language classroom is given, with examples of some recent models, before turning to a consideration of practical drama-based approaches in Shakespeare education. This forms the background against which the main report on practice is presented. The *Sprachpraxis* section of the University of Tübingen English Department is briefly introduced before the focus shifts to the most recent example: a course on Shakespeare's *Macbeth* involving drama-based methods. Course design, assessment and literature choice are discussed, before the pre- and post-course expectations and impressions are explored using data gathered from student questionnaires and teacher diary entries. Based on this analysis, initial outcomes are suggested for the continued progress of drama-based elements in the *Sprachpraxis* curriculum.

1 Introduction: DiE in *Sprachpraxis*

Since 2011 the present author has been a senior lecturer in practical academic language skills (*Sprachpraxis*) at the English Department of the University of Tübingen, Germany. An ongoing interest and commitment within my work has been the development of classes using drama-based approaches in various ways¹. All of these classes have so far fallen under the departmental category of 'oral communication': courses held exclusively in English, with the purpose of practicing and improving students' spoken language proficiency (for further details see section 3.1 below). Initial evaluation has suggested that classes which investigate and practically explore drama techniques for language learning and teaching are valued and appreciated by students, especially, understandably, those training to be teachers themselves (Sharp 2014). Indeed classes with a thematic focus on drama-in-education are the longest running of the three types

¹ For a full discussion of the background, see Sharp 2014.

currently offered in the *Sprachpraxis* curriculum ('drama-in-education class'). A second class type was offered for the first time in the summer semester 2014, based more on practical performance skills, whose assessment was based on student performances of dramatic scenes taken both from pre-existing plays as well as self-written and improvised pieces ('performance class'). The third class type, launched in the past semester (winter 2014/15) was based on a single piece of literature, in this case Shakespeare's *Macbeth*, dealt with from a variety of drama-based angles ('Macbeth class'). This class, and its initial outcomes, is the focus of the current paper.

2 Literature, Language Education and the Bard

2.1 Literature and language teaching: background

The *Macbeth* class engages with two separate yet interconnected pedagogical approaches to literature – firstly, using literature as material in the language class; secondly, using creative/drama-based methods to explore literature, specifically Shakespeare.

The use of literature in the language classroom is well established. Friederike Klippel and Sabine Doff have discussed literature extensively, in its descriptive, social and expressive functions, as "a central focus of language learning"² (Klippel & Doff 2007: 128). Alan Duff and Alan Maley identify benefits which literature can bring to language teaching: a wide range of "genuine texts"; a "vehicle for culture"; and the involvement of "affect and emotion" (Duff & Maley 2011: 5f). They suggest an array of practical lesson ideas involving literature, many of them creative, and some recognizably drama-based (Duff & Maley 2011). The creative element is perhaps the one which distinguishes the use of literature most of all above the more instrumentally-focused course book format: in this vein, Nünning and Surkamp point to the specific potential of literature to provoke "questioning, reaction and the stating of opinion" (Nünning & Surkamp 2008: 13), with creative approaches working in tandem with more traditional forms of text analysis (Nünning & Surkamp 2008). Engelbert Thaler developed a model of Literary Communicative Competence (LCC) (Thaler 2008) based on both Communicative Language Teaching (CLT) and Michael Byram's model of Intercultural Communicative Competence (ICC) (Byram 1997). In Thaler's model, 'creating' sits alongside 'reading' and 'understanding' as a key skill engaged when working with literature, constituting six categories of creative response: written, spoken, scenic (drama-based), visual, acoustic and manual (Thaler 2008: 55f). More recently-documented creative work with texts has even broken classroom boundaries leading to more 'large-scale' products (Schewe 2013). An example of this is Stephen Boyd and Manfred Schewe's 'cultural transfer project', involving the creation of an English language

² In the original: „Texte bildeten schon immer einen Mittelpunkt des Sprachenlernens.“ (Klippel Doff 2007: 128).

adaptation of a German-language play, culminating in a full production (Boyd & Schewe 2012) and including film material of the process.

Thus it seems that creative approaches to literature in the language classroom are both well established and well documented. Klippel & Doff (2007: 128) however raise a further crucial consideration: “Language and literature lessons can be effectively connected through text work, provided that the texts chosen are suitable for this double purpose.”³

In this regard, particular attention should perhaps be paid to selecting a work by Shakespeare (see also ‘class’ below).

2.2 Shakespeare

Due to the fact that Shakespeare’s work remains a staple of many school and university English curricula, and that it is generally regarded by students as ‘difficult’, there has been inevitable interest in the potential of more enlivening, engaging methods of approaching it for educational purposes. And vice versa: theatre companies such as the Royal Shakespeare Company⁴ (RSC) and Shakespeare’s Globe in London⁵ have recognized the importance of educational work to engage with and attract teachers and younger audiences. Both companies are also involved in collaborations with higher education institutions to provide a practical element in post-compulsory educational dealings with Shakespeare. Indeed, this rapidly developing and mutually beneficial dialogue between drama-in-education and professional theatre can be seen as a significant recent trend. A notable upcoming example of this dialogue in action is the RSC’s *A Midsummer Night’s Dream: A Play for the Nation*, which will tour the UK in 2016, using amateur companies and schoolchildren as part of the production in each location.⁶

Rex Gibson looms large in any survey of Shakespeare-in-education, however brief. A former schoolteacher, Gibson worked on the ‘Shakespeare and Schools Project’, based at the Cambridge Institute of Education and offering professional development to teachers in practical methods of approaching Shakespeare (Stredder 2009: 5). This work resulted in the development of the *Cambridge School Shakespeare*: student-friendly editions of the plays offering ideas and tasks for critical and creative engagement, thematic discussion and performance, while at the same time retaining the full original text⁷. Gibson

³ „Sprach- und Literaturunterricht lassen sich in der Textarbeit gut miteinander verbinden, vorausgesetzt, es werden Texte zugrunde gelegt, die geeignet sind, diese Doppelfunktion zu erfüllen“ (Klippel Doff 2007: 128).

⁴ See <http://www.rsc.org.uk/education/> [last accessed 15th May 2015].

⁵ See <http://www.shakespearesglobe.com/education/> [last accessed 15th May 2015].

⁶ See <http://www.rsc.org.uk/explore/projects/a-midsummer-nights-dream-a-play-for-the-nation.aspx> [last accessed 15th May 2015].

⁷ See <http://www.cambridgeschoolshakespeare.com> [last accessed 15th May 2015].

advocated practical approaches as “the antithesis of methods in which students sit passively, without intellectual or emotional enjoyment” (Gibson 1999: xii), arguing instead that a full engagement with the plays required them to be “completed by enactment of some kind” (ibid. xii). In fact, the combination of ‘intellectual and emotional’ aspects was key to his project: rather than positing practical methods over and above more standard methodologies, he maintained the potential of active work to “dissolve the traditional opposites of analysis and imagination, intellect and emotion”, and aimed instead at the final goal of “informed personal responses” to the plays (ibid. xiii).

James Stredder is one of many Shakespeare educationalists inspired and trained by Rex Gibson at the Cambridge Project discussed above. He emphasizes the range of educational contexts in which Shakespeare is dealt with, and indeed his notion of “the pedagogy of ‘Shakespeare shared’” (Stredder 2009: xvi) is intended as just as relevant at university as at primary school. He cites “the problem of monumentalism” (ibid. 6) – the tendency to put Shakespeare on a pedestal, thus increasing reluctance to approach him – as a universal educational problem, fuelled principally by fear of the difficulty of the language (ibid. 116). He offers a range of activities and ideas for approaching the specific challenges of the plays, while at the same time pointing out the value of practical methods in creating a healthy general environment in which to learn and develop communication skills (ibid. 11). Working more than a decade after Rex Gibson’s initial work at Cambridge, Stredder reflects interest in the simultaneous improvement of ‘life skills’ of any educational endeavour, parallel to the specifics of the particular discipline. Practical approaches to Shakespeare, he argues, can be “motivating, ‘empowering’, developing confidence”, while not losing sight of perhaps the most obvious advantage, one never to be underestimated: “the pleasure and support of social, creative activity” (ibid. 6).

While most work has concentrated on school education, interest has also increased in practical approaches at post-compulsory levels. Milla Cozart Riggio edited a volume of essays entitled *Teaching Shakespeare Through Performance*, which offers theoretical and historical contexts as well as examples of practice and resources. The theoretical contributions, as well as many practice reports from higher education, illustrate that there has been significant growing interest in the field in a post-school context (Riggio 1999). This is also reflected at an institutional level. The Capital Centre, based at the University of Warwick and in collaboration with the RSC, began life concentrating on practical methods in the study of Shakespeare⁸, before expanding to include other areas, some within completely separate disciplines. The Shakespeare Institute at the University of Birmingham also works closely with the RSC, offering MA courses with modules involving creative, ensemble-based work; and more recently, a PhD programme entitled ‘Shakespeare and Creativity’, incorporating both theatrical

⁸ See http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/capital/ [last accessed 15th May, 2015]. For a more detailed discussion, see Sharp 2014.

and academic elements.⁹

Therefore a general trajectory may be identified: from earlier work which perhaps emphasized the instrumental aspects of practical work in understanding and appreciating the plays in a purely educational context (normally school), to a widening of the scope to include other educational levels, including post-compulsory, and the development of more general skills; and more recently to an increased collaboration between professional theatre companies, schools and institutions of higher education.

3 The Class

3.1 Background

The *Sprachpraxis* section of the English Department at the University of Tübingen is organized around three core areas: written communication, oral communication and translation¹⁰. In each of these areas, there are classes at Level I and Level II, depending on degree type and stage of studies. The aim of the *Oral Communication II* classes is to practice and improve students' spoken English in a variety of formats (presentation, speech, debate, question-and-answer etc.), within an academic context. Topic choice is left to the individual teacher, but should involve something of relevance to either the students' general area of study, and/or to their future careers as teachers. Drama-based classes have been offered since 2011 as part of *Oral Communication II* courses, starting in winter semester 2011/12 with the drama-in-education class described above. Since the majority of students in the classes are on the teaching degree programme, a focus on educational applications of drama appeared logical, and seemed indeed to be appreciated by the students (Sharp 2014). By the winter semester 2014/15, however, *Oral Communication II* had been made an obligatory course for students on the Interdisciplinary American Studies programme, which changed the make-up of the typical class group. As a result, of the 23 students starting the *Oral Communication II Macbeth* class in winter 2014/15, ten were on the teaching programme; ten were on the Interdisciplinary American Studies programme; and three were on the English Studies BA programme.

I decided to base the class on a piece of literature to reflect this new balance, as literature in some shape or form is read and worked on in classes within all the degree programmes offered at the department, as well as being of special relevance to those on the teaching degree. Additionally, a full production of *Macbeth* was planned for May 2015, to be performed at the theatre in the Brechtbau, which houses the English Department. Although there was

⁹ See <http://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs/departments/shakespeare/index.aspx> [last accessed 15th May, 2015].

¹⁰ For further information on the University of Tübingen English Department see Sharp 2014.

no obligation for students in the class to get involved in the production, the connection was made clear in the online course description, and opportunities were offered to attend planning meetings and auditions for the project:

Similar to my other Oral Communication II classes the focus will be on drama. However, this particular class will work on a single play: Shakespeare's *Macbeth*, which will be the foundation for the group's discussions, presentations, and practical explorations. There is another element: there will be a full production of the play happening in the *Brecht-bautheater* in May/June 2015 as part of the Shakespeare anniversary years of 2014 and 2016. Through the class, by getting to know the play from a practical perspective, there may be opportunities to get involved in a number of different ways in the final production.¹¹

In keeping with standard assessment guidelines, students in the class were required to hold a presentation, in groups of three, on some aspect of the play. As in the other drama-based classes, I gave students free choice of topic; but they were provided with some guidelines to help them. They could for instance deal with a particular scene, character or aspect (e.g. the supernatural) from the play. Crucially, however, the emphasis was on creative and subjective responses to the play: no secondary or critical textual material was provided in class, nor permitted to be presented as part of the student-led sessions. Therefore students were encouraged to respond to the text individually:

In terms of how you should present: be CREATIVE! This is a class on a very old text, but I want to encourage you to think of it in original, personal ways. This is your chance to think like actors and directors: never mind the centuries of literary criticism – what is your interpretation?¹²

So while the students were used to dealing with literature in other classes, an intention of this class was to creatively build on the theoretical aspects with which they had perhaps been confronted elsewhere. Similar to my other drama-based classes, the sessions had to involve the class actively, but this time a wider scope was offered than the exclusively educational focus of the drama-in-education class:

The one rule is that the presentation should focus on either practical and/or educational aspects. This means that you should consider either how the scene or character or aspect could/should work on stage or on screen, and/or how it could be dealt with in the classroom (how to teach it). I would encourage you to involve the class in drama activities, but this is not absolutely necessary. However, the class should be actively involved somehow.¹³

¹¹ See <https://campus.verwaltung.uni-tuebingen.de/lfsfserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=111430&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung> [last accessed 18th March, 2015].

¹² See footnote above.

¹³ See footnote above.

In preparation for the sessions, and to introduce the students to the drama-based techniques with which they might not necessarily be familiar, the opening three weeks of the semester consisted of teacher-led sessions where we explored the play practically:

- Week 1: Mini-workshop on Shakespearean verse; Practical exercises on the Prologue from *Romeo and Juliet*; ‘The Globe Game’¹⁴.
- Week 2: Introduction to the ‘two traditions’ in acting (text-based; emotion-based) (Barton 1984).
- Week 3: Practically contrasting the two approaches from week 2 using a passage from *Macbeth*.

From week 4 onwards, the class sessions were devoted to student-led sessions until the very last session where we discussed the class and pooled the students’ feedback.

4 Choice of play

There were various reasons for choosing a play by Shakespeare, and *Macbeth* specifically. Firstly, as one of the most revered figures in literature, Shakespeare can evoke awe and even fear in students, given his canonic status in both academic and theatrical contexts. For this reason however, it can be even more fun to subvert him, play with him, pull him apart and put him back together in unexpected ways. The contrast of these kinds of approach with his image as the demi-God of English literary culture can yield surprising and satisfying results. Secondly, Shakespeare plays leave significant space for individual interpretation, with their absence of explicit stage directions and character descriptions. “The life of (Shakespeare’s) plays is in the language, not alongside it, or underneath it” (Eyre 1993: 176); thus it would seem particularly apt to use Shakespeare in a class whose ultimate aim was language practice through creative individual response to a piece of literature. Thirdly, with Shakespeare still present in the school curricula in the German secondary system, the teaching degree students will have to deal with him in their own classrooms in the future: the class therefore could hopefully provide some new impulses in how to do so.

The reasons for choosing *Macbeth* were practical and thematic. Since many students read the play as one of the most typically dealt-with of Shakespeare’s

¹⁴ An exercise I designed in which the group sits in a large circle on the ground while a student performs a speech standing in the middle. The audience are free to openly encourage or criticize the actor; the actor must deal with whatever reactions they encounter. This is meant to approximate the experience of an actor at the original Globe theatre, surrounded by the baying groundlings!

works in school, they very often come away with not altogether positive impressions, having either been put off by the difficulty of the language, or else having relied on received interpretations in order to pass exams. Again, however, I recognized an opportunity to deal with a text that perhaps was not entirely unfamiliar to the students, and one for which there might even exist some preconceptions, which we could examine creatively and, if necessary, critically. *Macbeth* is also, compared to the other great tragedies of *Hamlet* and *King Lear*, for example, considerably shorter: meaning that more time can be spent on going into textual and dramatic detail compared to simply wading through the text for pure comprehension. Particularly apt for an advanced language class is Shakespeare's inventiveness and creativity, making full use as he does of "the complex linguistic inheritance of English at the time of his mother-tongue's richest expansion" (Bate 2009: 15). This of course is true of all of his works, but as with many other of his major plays, it is possible to detect in *Macbeth* what Frank Kermode refers to as the "matrices of the language" (Kermode 2000: 215) – key words which recur throughout the play and embody the main thematic concerns. In *Macbeth* these include "time", "man", "blood" and "darkness" (ibid.). Indeed, during the semester, these words and themes frequently emerged, in presentations which otherwise differed in approach and aim. This link between language and theme meant that language analysis was never far away during our investigations. Finally, a major concern of *Macbeth* is the rhetorical technique of equivocation – the use of deliberately misleading language in order to avoid telling an awkward truth directly. Linked to the torture of prisoners in the aftermath of the Gunpowder Plot of 1606, it is represented throughout the play, and mostly by the witches, who lead Macbeth into false security by never answering his questions directly, but nevertheless avoiding straight lying (cf. ibid. 201ff). Since this theme is particularly closely linked to language use itself, it provides another apt link between this piece of major literature and the linguistic analysis of benefit to such a class.

5 Pre-course questionnaire

In the first session, a questionnaire was provided to the 23 students in the course, intended to gauge general attitudes to drama and Shakespeare:

- Do you like Shakespeare? Why/not?
- What experience, if any, have you had of practical drama before?
- What are your expectations of the class?
- How do you feel about a drama-based class as part of the Sprachpraxis syllabus?

It emerged that all but three of the students had had some exposure to Shakespeare at university level (20 out of 23); all had experienced his work to

some extent in school. Reactions to Shakespeare were very mixed; the most common complaint was that the language of the plays is difficult to understand (9 out of 23). 13 students had had previous experience of practical drama, of which three included post-school experience, while ten had no experience whatsoever. The top answers regarding expectations of the class were to get to know more about Shakespeare and /or *Macbeth* (9 out of 23); to improve practical language skills (8 out of 23); to be creative and/or experience new perspectives (7 out of 23); and to have fun (5 out of 23). The answers for number four were extremely varied, but all were positive. The most frequently occurring notion was that the class was different from other such oral classes on offer.

The amount of pre-experience of Shakespeare was encouraging, as it meant that no-one would be confronting the difficulties for the very first time. The fact that almost half the class had had no previous experience of practical drama was not concerning, as the drama-in-education class had already been functioning well with the same general mix of experience level. It was interesting to note that virtually an equal number of the participants had expectations of the class in the areas of literary understanding/appreciation and language improvement, and encouraging that a significant number were looking forward to the creative and fun elements of the approach.

5.1 Teacher expectations

From my perspective, I was looking forward to experiencing an approach different to the drama-in-education class, with a particular emphasis on literature. From the outset, my intention was to engage with the play using drama-based and other creative methods, but still with the principal aim of language practice; given the fact that all of the students in the class also take many courses in literature anyway, I didn't have high expectations that the class would necessarily offer any additional insights into the play as a piece of literature. One other concern was that the class, with its emphasis on collaborative, creative investigation, would still allow enough space for individual reactions and contributions.

5.2 Student-led sessions

Students were given free choice in the topic of their session, contingent on certain guidelines (see section 3.1). Time was allocated in the opening weeks to discuss and work on ideas in order to formulate a focused aim. Sessions were held in groups of three or four.

The final session topics were:

- Hearing Shakespeare: the aural effects of *Macbeth*
- Lady Macbeth in the secondary school classroom

- Casting the play: visual character concepts
- The witches: staging the supernatural
- *Macbeth* on film: three recent versions
- *Macbeth* and the Method actor: ‘finding’ the characters
- The language of *Macbeth*: traditional and modernizing approaches
- *Macbeth* on trial: Who really killed King Duncan?

The topics were wide-ranging, but all focused on practical performance issues, with the exception of the session on dealing with the character of Lady Macbeth in school. All sessions were led by the presenters’ own creative opinions on and impulses towards their respective topic.

6 Post-course impressions

6.1 Post-course questionnaire

In the final session, a questionnaire was provided to the students asking the following questions:

- How effective did you find this class for practice of your spoken English?
- How, if at all, did this class affect your understanding and/or enjoyment of *Macbeth* as a piece of literature?
- Comment on the class in terms of a) collaboration with the other students; and b) space for individual ideas and contributions.
- Were your expectations of the class met?

Nineteen students completed the questionnaire. As to the first question, the majority reported no particular increased effectiveness in comparison to other oral communication courses (10 out of 19); only five reported that they had found the class “very” effective for practice in spoken English, and four “partially” effective. As to the second question, however, all but one student (18 out of 19) reported that the class had greatly/significantly affected their understanding and/or enjoyment of *Macbeth*; 10 out of the 19 commented that the class had allowed them the opportunity to view the play from different perspectives; three mentioned the benefits of “creativity/creative approaches”. As to number three, all students reported satisfaction with the balance between collaboration within the group and space for individual contribution – but there were no perceivable differences between these categories. Finally, answers to number four varied greatly depending on expectations expressed in the pre-course questionnaire, but were generally positive.

6.2 Teacher diary

Throughout the semester, I kept a diary in which I recorded the work of the class each week and my own personal impressions of it. The potential conflict set up by reflective practitioner research (involving the double role of teacher and researcher) has to be borne in mind. To counter this, as the teacher, I wrote my diary entries immediately after each class session, as a record of my 'gut reaction' to how the class had gone and what I had felt, before I had had too much time to analyse and reflect. Once the semester had finished, I then returned to the diary in its complete form, to see if any trends or patterns had emerged. Looking back, it is striking that throughout the entries the emphasis is on positive responses to the students' creative work, with the major focus being on an understanding of how the play works in practice.

My reactions to the introductory language work were positive, but consistent with previous experiences:

I did the Shakespeare Introductory HO (hand-out), with examples of pentameter etc. At first this always seems boring; I can see some glazed eyes. . . but then they always warm up once they see the amazing possibilities of mining the text for clues to emotions, relationships, themes, and even staging and blocking. It gets me going too, never fails. It truly is a joy to see how much WS (William Shakespeare) has actually given us, all without descriptions or directions.

In the entries on the student-led sessions, I was consistently impressed by the standard of the creative ideas and exercises involved. In the session on aural effects, the group brought in sound props for the class to use:

...from bunches of cutlery to rolled up paper, to pots and pans, to a splendid bunch of rusted, Gothic keys. The result was extraordinary. The class sat on the ground with eyes closed as each scene was played out with sound. It was somehow different from the safe distance afforded by radio, and the eyes shut did lend a more threatening tone to proceedings. You felt alone, and you felt the nearness of each sound [...]. Lots of wonderful ideas [...]. An example was simply a glass dragged, rim-down, across a desk – an eerie, disjointed scraping sound which I couldn't place, as an accompaniment to the witches coven. The class rose very well to the task.

The group who led the session on staging the supernatural asked the question of how to make the witches real, but avoid comic effect, in an attempt to transpose the very serious fear of the supernatural which would have existed in Shakespeare's day to our present context:

The group presented prompt sheets with ways to portray the witches; each group then had to rehearse and present Ii (Act I Scene i) in their style, and discuss it. We had a group of accelerated flower-power hippies, who freaked us all out through their sheer madness; a 'bad-ass' group of hard rockers who you wouldn't want to cross, in a very physical sense; a

group of schoolgirls, who got us scared through their breaking of normal conventions (parallels were drawn with the kid in the *Shining*, and how weird it is that ‘innocents’ can actually be the scariest thing of all, by subverting what we normally expect); and then 3 soldiers, ram-rod straight, staring out front, who kept parroting ‘Sir!’ after every single line – at first comic, but very soon became unsettling due to the forced artificiality of it all; finally a group enacting some kind of teenage ritual in the forest – very Blair Witch, or even a modern *Crucible*. Forbidden spells being cast in secret.

In the most acting-based of all the sessions, the class was split into those portraying Macbeth and Lady Macbeth, then each student was assigned a piece of text:

This was an original text passage, which we then had to express as a sub-text or ‘thought behind the words’. The Macbeths then sat on chairs in the class, eyes closed. The various Lady M’s gathered outside, and had to pick a subtext line at random, written by one of the other Lady M’s. Having done so, the Lady M’s entered the room, and, one-by-one, whispered their line into the ear of every single Macbeth. Then the whole process was repeated the other way round. The effect was stunning: robbed of sight, we again had to rely on our hearing, but this time in a much more psychological way. The words we were hearing were not Shakespeare’s, but the emotions behind them, in the solemn atmosphere of the darkened room, were immediately heightened. Comments were made that it was as if you were having these thoughts yourself; the effect of the comments being repeated all round the room functioned like an echo, or a recurring dream. I found myself lingering on some more than others, listening out for them again and again in the room, as if plagued by my conscience. A wonderful exercise, one to remember, and the class dealt with the complexity maturely and gamely.

Of particular note were the entries which recorded moments in which creative exploration during a session led to a direct confrontation with a specific textual or thematic crux. An example is from the session on visual character concepts. Students were asked to draw their concepts of various characters on posters which were then pinned around the classroom and discussed much like pictures at an exhibition:

Some really great stuff came up – like a before and after Macbeth, who had shrunk, withered and aged after becoming king: the physical effects of the moral descent. When I mentioned the text passage about the robes of kingship swamping him¹⁵, thus physically mirroring his unsuitability and illegitimacy, they were surprised – they hadn’t been aware of it! A lovely example of the most creative, human response – corrupted power physically diminishing a person – being, unknown to the students in this case, reflected in the text itself.

¹⁵ *Macbeth*, Act V Scene ii, lines 20-22.

A second similar example comes from the very last session, in which the presenters took on roles as judges in a trial in which Macbeth, Lady Macbeth and the witches were on the stand in order to discern who, ultimately, should bear responsibility for Duncan's murder. Defence councils were formed for each of the accused, and another creative breakthrough was made:

The witch group caught on to the notion of equivocation, again without actually using that word, or being aware of the critical tradition within Shakespearean scholarship on the play (cf. Class 7 on Macbeth's robes). They claimed, rightly, not to have ever told Macbeth to kill Duncan, nor directly that his actions would be ultimately successful.

Thus again, through the creative context of the mock court-case, the witches' legal representatives stumbled naturally across their strongest defence – simultaneously a key thematic and linguistic element in the play.

The teacher diary entries therefore seem to reflect overwhelmingly positive impressions of the students' performances, and thematically, the benefit of the approach to a specifically creative engagement with the text as a piece of dramatic art.

7 Trends and future possibilities

The Macbeth class represented an attempt to widen the focus of drama-based oral communication classes at Tübingen. The gathering of data in the form of pre- and post-course student questionnaires and a teacher diary was intended to generate initial impressions of the class format; clearly, given the small sample size, no firm conclusions can be drawn at this early stage. However the results did suggest some interesting trends in this testing of the waters. Given the student feedback, it seems that no particular advantage was gained regarding the language practice component of the class. On the other hand, there were surprising results regarding literary aspects. This trend is supported by the post-course questionnaire as well as the teacher diary, which point towards the success of the creative approach in engaging with the play as literature; in responding to it creatively and from various angles; and even in mirroring the themes of the play and also technical and linguistic aspects of the text itself. However the ultimate *raison d'être* of the class – the practice and improvement of spoken English – was arguably not actually compromised, as the enthusiastic and active response of the students to the play stimulated extensive oral communication in various forms – role-play, presentation, individual feedback, courtroom-style debate, as well as discussion in smaller groups and the class as a whole.

It would seem then that *Sprachpraxis* classes based on practical drama, in combination with specific plays, can generate positive, creative spaces in which language work with a more literary focus can take place. In this vein, a possible further avenue of practice might be direct collaborative work between *Sprachpraxis* classes and literature seminars.

Bibliography

- Barton, John (1984): *Playing Shakespeare*. London: Methuen
- Bate, Jonathan (2009): Introduction to Bate, Jonathan & Rasmussen, Eric (eds.) *Shakespeare, William: Macbeth*. Basingstoke: Macmillan
- Boyd, Stephen & Schewe, Manfred (2012): *Welttheater: übersetzen, adaptieren, inszenieren. Thomas Hürlimanns Das Einsiedler Welttheater; nach Calderón de la Barca und in englischsprachiger Fassung: Cork's World Theatre*. Berlin: Schibri
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Duff, Alan & Maley, Alan (2011): *Literature*. Oxford: Oxford University Press
- Eyre, Richard (1993): *Utopia and Other Places*. London: Bloomsbury
- Gibson, Rex (1999): *Teaching Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kermode, Frank (2000): *Shakespeare's Language*. London: Penguin
- Klippel, Friederike & Doff, Sabine (2007): *Englisch Didaktik*. Berlin: Cornelsen
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2008): *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett
- Riggio, Milla Cozart (1999): *Teaching Shakespeare Through Performance*. The Modern Language Association of America
- Schewe, Manfred (2013): Taking stock and looking ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. In: *Scenario* VII/1, 5-28
- Shakespeare, William (ed. Kenneth Muir) (2013): *Macbeth*. London: Arden/Bloomsbury
- Sharp, Jonathan (2014): Drama in Sprachpraxis at a German University English Department: Practical Solutions to Pedagogical Challenges. In: *Scenario* VIII/1, 19-36
- Stredder, James (2009): *The North Face of Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press
- Thaler, Engelbert (2008): *Teaching English Literature*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- The Shakespeare Institute [<http://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs/departments/shakespeare/index.aspx>, last access 15th May 2015]
- Cambridge School Shakespeare Online [<http://www.cambridgeschoolshakespeare.com>, last access 15th May 2015]
- Royal Shakespeare Company [<http://www.rsc.org.uk>, last access 15th May 2015]
- Shakespeare's Globe [<http://www.shakespearesglobe.com>, last access 15th May 2015]

The CAPITAL Centre: Creativity and Performance in Teaching and Learning
[www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/capital/, last access 15th May 2015]
Internet links —

Dramapädagogische Elemente im Leseförderprojekt „Mehrsprachiges Lesetheater“ (MELT)

***Angelika Ilg/Sabine Kutzelmann/Ute Massler/Klaus
Peter/Kerstin Theinert***

Zusammenfassung

Individuelle Mehrsprachigkeit und ungenügende Lesekompetenzen sind gesellschaftlich wie auch bildungspolitisch relevante Themen in den vier Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz und Luxemburg) des EU-Projektes MELT (2014–2017), in dessen Zentrum die Entwicklung des didaktisch-methodischen Designs „Mehrsprachiges Lesetheater“ steht (siehe <http://melt-multilingual-readers-theatre.eu>). Das im Projekt zu entwickelnde Design wird nach dem Design-Based Research-Ansatz (DBR) erarbeitet (vgl. Van den Akker et al. 2006).

Lesetheater gehört zu den Lautleseverfahren, die im Bereich der Leseflüssigkeit signifikante Verbesserungen hinsichtlich der korrekten Worterkennung, der Lesegeschwindigkeit und der Prosodie erzielen sowie einen hohen motivationalen Effekt haben (vgl. Young & Rasinski 2009: 10). Konkret werden im Projekt literarische Texte in mehrsprachige dialogische Lesetheaterstücke umgewandelt, je nach landesspezifischem Praxis-kontext in einer anderen Sprachenkombination aus Schul-/Fremd- und Migrationssprachen. Diese bilden die Grundlage für das Training des gestaltenden Vorlesens in kooperierenden Schülerarbeitsgruppen wie auch für die im Klassenverband abschließende Aufführung von Lesetheatern. In der Trainingsphase üben die SchülerInnen ihre einzelnen Leserollen, indem sie diese wiederholt laut oder halblaut gestaltend lesen. Gerade in dieser Probenphase kommen auch theater- und dramapädagogische Elemente zum Einsatz, wenn sich SchülerInnen beispielsweise mit der Gefühls- und Gedankenwelt der von ihnen dargestellten Figur auseinandersetzen oder sich mithilfe von dramapädagogischen Übungen den Inhalt der zu lesenden Szene erarbeiten. Der Beitrag widmet sich deshalb unter anderem der Frage, wie und unter welchen Bedingungen dramapädagogische Elemente effektiv in ein Unterrichtsdesign für mehrsprachiges Lesetheater integriert werden können.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit mehrsprachigem Lesetheater – einer neuen und innovativen Form einer mehrsprachigen inszenierten Lernumgebung, die darauf abhebt, die Leseflüssigkeit und Lesemotivation von SchülerInnen in den Schulstufen 5 bis 8 in der Schul- und Fremdsprache zu fördern sowie – aufgrund der sprachenübergreifenden Gestaltung – auch die Mehrsprachigkeitskompetenz der Lernenden zu erhöhen. Konkret wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, welche Funktionen dramapädagogischen Elementen in diesem mehrsprachigen didaktisch-methodischen Design zukommen und inwiefern sie dazu beitragen können, die mit dem Unterrichtsdesign verfolgten Ziele zu erreichen.

Mit dem Begriff Dramapädagogik soll hier auf den englischen Begriff *Drama in education* (Schewe 1993: 13) Bezug genommen werden, der „die Nutzung dramatischer bzw. theatralischer Mittel für pädagogische Zwecke“ (Kessler 2008: 37) bezeichnet. Mithilfe dramatischer Übungen und Techniken sollen „fiktive dramatische Situationen geschaffen werden, die es ermöglichen, unterschiedlichste Aspekte der menschlichen Erfahrung zu erkunden und zu durchleuchten“ (vgl. ebd.). Spätestens seit den 1990er Jahren hat die Dramapädagogik im kommunikativ orientierten Sprachunterricht ihren festen Platz – dramapädagogische Konzepte in der Fremdsprachendidaktik gelten als eine „Weiterführung der kommunikativen Didaktik“ (Schewe 2011: 22). Die Dramapädagogik sieht ihr Potenzial vor allem darin, „das Fremdsprachenlernen erfahrungsbezogen und lernerorientiert zu gestalten“ (Küppers et al. 2011: 8). Bei der Arbeit mit dramapädagogischen Elementen im Fremdsprachenunterricht sollen zudem die Vorstellungskraft und die Kreativität gefördert sowie das Reflexionsvermögen geschult werden (vgl. Bonnet & Küppers 2011). Darüber hinaus sind das soziale Lernen, die Entwicklung von Kooperations-, Recherche- und Problemlösefähigkeiten und die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz von Bedeutung. Diese Komponenten können SchülerInnen zu kritischen, selbstständigen Denkern erziehen. Vorrangiges Ziel ist die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.). Ergänzend dazu listen Maley & Duff (1978/2005: 1) weitere Begründungen für den Einsatz von *drama techniques in language learning* auf:

It integrates verbal and nonverbal aspects of communication, thus bringing together both mind and body, and restoring the balance between physical and intellectual aspects of learning. It fosters self-awareness (and awareness of others), self-esteem and confidence; and through this, motivation is developed.

Da MELT zur Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation ähnliche Ziele verfolgt, lassen sich dramapädagogische Methoden gut in das Unterrichtsdesign einbinden. Vor diesem Hintergrund werden in Abschnitt 2 zunächst die Zielsetzungen des Unterrichtsdesigns sowie der Forschungsansatz, an dem sich die Entwicklungsarbeit für das Design orientiert, skizziert. In Abschnitt 3

wird sodann anhand konkreter Beispiele der Entwicklungsprozess des Designs illustriert, während in Abschnitt 4 die Funktion dramapädagogischer Elemente im Design erörtert wird, bevor der Beitrag mit einem Fazit und einem Ausblick auf die Weiterentwicklung des Designs in Abschnitt 5 schließt.

2 Das Unterrichtsdesign MELT – „Mehrsprachiges Lesetheater“

Das Unterrichtsdesign MELT wird im Rahmen des Erasmus+-Projektes „Mehrsprachiges Lesetheater zur Förderung von Lesemotivation und Leseflüssigkeit (2014–2017)“ entwickelt. Am Projekt sind die drei Pädagogischen Hochschulen St. Gallen, Vorarlberg und Weingarten, das SCRIPT Inno des luxemburgischen Bildungsministeriums sowie je eine Kooperationsklasse in den Partnerländern Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz (insgesamt ca. 80 SchülerInnen) beteiligt.

Das im Projekt entwickelte didaktisch-methodische Design reagiert auf drei Herausforderungen im Bereich der Schul- und Fremdsprachendidaktik:

- Die Ergebnisse der großen Leseleistungsstudien der letzten Dekade haben aufgezeigt, dass es insbesondere in der Sekundarstufe I in den MELT-Projektländern Defizite in der Lesekompetenz in Schul- und Fremdsprache gibt – dies gilt insbesondere für Lernende mit schwachem sozioökonomischem Hintergrund (vgl. OECD 2014: 187–217, OECD 2011: 44–46).
- In den Curricula der Partnerländer wird seit mehreren Jahren anstelle eines isolierten Sprachenlernens die stärkere Vernetzung von Schul- und Fremdsprache gefordert (vgl. u. a. Europarat 2001; Herdina/Jessner 2002; Allgäuer-Hackl/Jessner 2013). Es gibt bisher jedoch nur wenige konkrete Vorschläge dafür, wie sprachübergreifender Unterricht konkret umgesetzt werden kann.
- Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist ein erklärtes Ziel der EU-Bildungspolitik: Mindestens 75 % der SchülerInnen der Sekundarstufe I sollen mindestens zwei Fremdsprachen lernen (vgl. European Commission 2012: 33 und 35).

Aus diesen drei bildungspolitischen Herausforderungen, die miteinander verzahnt sind, ergeben sich für die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken eine Reihe von Fragen, auf die es keine einfachen oder vorgefertigten Antworten gibt. Um ein Unterrichtsdesign zu entwickeln, das versucht, in angemessener Weise auf die oben genannten Herausforderungen zu reagieren, orientiert sich die Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Projekt MELT an den Grundsätzen von Design-Based Research, dessen Stärke in der engen Zusammenarbeit von Forschenden und PraktikerInnen liegt.

2.1 Forschungsansatz: Design-Based Research

Unter Educational Design Research oder Design-Based Research (DBR) versteht man

... the systematic study of analyzing, designing and evaluating educational interventions in order to solve complex educational problems for which no ready-made solutions are available and to gain insight in key design principles (Nieveen 2010: 89).

Design-Based Research zielt immer darauf ab, Forschung und Entwicklung miteinander zu verbinden: Einerseits werden in DBR-Entwicklungsprozessen Lösungen (sog. Unterrichtsdesigns) für komplexe unterrichtsbezogene Probleme entwickelt; andererseits soll im Zuge des Entwicklungsverfahrens das theoretische Wissen über die mit dem Design zusammenhängenden Lehr- und Lernprozesse sowie über das Design-Entwicklungsverfahren selbst erweitert werden (vgl. Van den Akker 2006: 4; Plomp 2010: 12). Van den Akker et al. (2006: 5) nennen fünf Merkmale von Design-Based Research, die im Projekt MELT umgesetzt werden:

- **Interventionsorientierung:** Das methodisch-didaktische Design reagiert auf eine aktuelle Frage, die sich aus der Schulrealität und -praxis ergibt.
- **Zyklische Vorgehensweise:** Der Entwicklungsprozess durchläuft mehrere Phasen der Erprobung, Evaluation und fortlaufenden Überarbeitung.
- **Prozessorientierung:** Im Fokus des Projekts stehen u. a. auch die durch das Design initiierten Lehr- und Lernprozesse.
- **Praxisorientierung:** Ziel ist es, ein Unterrichtsdesign zu entwickeln, das in der Praxis angenommen und eingesetzt wird.
- **Theorieorientierung:** Die Entwicklung des Designs nimmt ihren Ausgangspunkt in der Theorie; der Entwicklungsprozess selbst führt wiederum zu theoretischen Erkenntnissen im Bereich der Lehr- und Lernforschung.

Diesen Grundsätzen entsprechend wird das Unterrichtsdesign in der Entwicklungsphase an den einzelnen Kooperationsschulen jeweils in einer Klasse in insgesamt sechs Erprobungszyklen erprobt. Die Erprobungen finden jeweils im Klassenverband im Regelunterricht statt. Die Erfahrungen, die hierbei gemacht werden, und die Rückmeldungen der Kooperationslehrpersonen bilden nach jedem Erprobungszyklus die Grundlage für die gemeinsame Überarbeitung und Optimierung des Designs. Im Zuge dieses MELT-Entwicklungsprozesses soll die Frage beantwortet werden, wie ein Unterrichtsdesign zu mehrsprachigem Lesetheater gestaltet werden sollte, das die Leseflüssigkeit und Lesemotivation fördert und zugleich von Lehrpersonen und SchülerInnen in der Praxis gut angenommen wird.

2.2 „Mehrsprachiges Lesetheater“ und dessen Förderdimensionen

Lesetheater ist eine dramatische Verfahrensweise, bei der – wie der Name vermuten lässt – das szenische Lesen von Texten im Vordergrund steht. Es geht also nicht darum, einen Text frei wiederzugeben oder zu inszenieren, sondern diesen möglichst flüssig gestaltend zu lesen. Das Lesetraining findet weniger während der Aufführung, sondern vielmehr im Zuge der Vorbereitung auf die Aufführung des Lesetheaters statt. In dieser Phase werden die einzelnen Leserollen von den SchülerInnen wiederholt laut oder halblaut gestaltend gelesen. Gerade von diesem mehrfach wiederholten lauten, prosodischen Lesen erhofft sich die Lesedidaktik Effekte in Hinblick auf die Leseflüssigkeit der SchülerInnen. Lesetheater gelten deshalb in der Lesedidaktik als eine Spielart von Lautleseverfahren, die in der Unterrichtspraxis zur Verbesserung der Leseflüssigkeit eingesetzt werden (siehe 2.3). Das flüssige Lesen der kleinen Textpassagen der jeweiligen Rolle ist nur ein erster Schritt hin zum flüssigen Lesen eines längeren fiktionalen Erzähltextes. Mit der Zeit können aber die Umfänge der Passagen ausgeweitet werden. Weitere zentrale Förderdimensionen des Unterrichtsdesigns MELT sind einerseits die Lesemotivation und andererseits – anders als bei herkömmlichen monolingualen Lesetheatern – die Mehrsprachigkeitskompetenz von SchülerInnen (siehe 2.4 und 2.5).

2.3 Leseflüssigkeit

Leseflüssigkeit zählt zu den basalen Lesefertigkeiten, die die Voraussetzung für hierarchiehöhere Lesekompetenzen wie beispielsweise das sinnerfassende Lesen sind (vgl. Rosebrock et al. 2011: 15–20): Erst wenn LeserInnen in der Lage sind, einen Text flüssig zu lesen, stehen ihnen genügend kognitive Ressourcen zur Verfügung, um den Inhalt eines Textes zu rekonstruieren. Das Konzept Leseflüssigkeit setzt sich aus mehreren Teilfertigkeiten zusammen: der Lesegenauigkeit, der Automatisierung von basalen Dekodierprozessen, der Lesegeschwindigkeit sowie der sinngemäßen Betonung. Gute LeserInnen dekodieren Wörter im Vergleich zu weniger guten genauer, ihre Dekodierfähigkeit ist stärker automatisiert, sie lesen vergleichsweise schneller und sind in der Lage, syntaktische und semantische Beziehungen von sprachlichen Elementen innerhalb eines Textes zu erkennen und diese beim lauten Vorlesen durch ihren Stimmeinsatz (beispielsweise durch Pausen oder Betonungen) zu markieren (vgl. ebd.).

Dass sich der Einsatz von Lesetheatern positiv auf die Leseflüssigkeit in der Erstsprache auswirkt, konnte bereits mehrfach gezeigt werden (vgl. Mraz et al. 2013; Young & Rasinski 2009; Clark et al. 2009; Martinez et al. 2002; Worthy & Prater 2002; Tyler & Chard 2000; speziell zur Leseförderung bei leistungsschwächeren SchülerInnen siehe z. B. Corcoran & Davis 2005; Worthy & Prater 2002). Zur Leseflüssigkeit in der L2 liegen bisher nur wenige gesicherte Erkenntnisse vor. Erste empirische Studien deuten jedoch darauf hin, dass erhöhte Leseflüssigkeit in der L2 ebenfalls mit besseren Verstehensleistungen in der L2 korreliert (vgl. Grabe 2014: 11).

2.4 Lesemotivation

Lesemotivation ist neben der Leseflüssigkeit ein weiterer Ansatzpunkt zur Förderung von Lesekompetenz: Lesefreude und -motivation sind Faktoren, die die Lesehäufigkeit erhöhen können; die Lesehäufigkeit korreliert wiederum positiv mit Lesekompetenz (vgl. Cunningham & Stanovich 1997). Das Unterrichtsdesign MELT wird dementsprechend so konzipiert, dass es möglichst lesemotivierend wirkt. Grundlage für die Entwicklung von motivationsfördernden Designelementen von MELT ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (2000). Der Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass intrinsische Motivation stark mit den psychischen Grundbedürfnissen des Menschen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit verbunden ist. Die intrinsische Motivation zur Ausführung einer Handlung wird von Bedingungen gefördert, die zur Befriedigung der drei Grundbedürfnisse beitragen; umgekehrt wird die intrinsische Motivation reduziert, sofern diese Bedingungen nicht gegeben sind (vgl. ebd. 233). Das Unterrichtsdesign MELT weist mehrere Charakteristika auf, die diesen drei Grundbedürfnissen entgegenkommen: Während der Vorbereitung auf die Aufführung handeln die SchülerInnen in unterschiedlichen Phasen autonom: Sie setzen sich selbstbestimmt mit ihrer Rolle auseinander, indem sie sich selbstständig die sprachliche Gestaltung der zu lesenden Rolle erarbeiten. Sie erleben sich darüber hinaus als kompetent, wenn sie ihre Rolle nach den Übungsphasen flüssig lesen können oder wenn sie aufgrund der Mehrsprachigkeit der Lesetheaterstücke in der Lage sind, Szenen aus Texten zu präsentieren, deren eigenständige Erarbeitung und Lektüre für sie ausschließlich in der Fremdsprache noch nicht möglich wäre. Und schließlich erleben sie sich als sozial eingebunden, wenn sie das Stück für ein Publikum präsentieren, dafür positives Feedback erhalten und sich angenommen fühlen.

2.5 Mehrsprachigkeit

In MELT werden literarische Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur in mehrsprachige dialogische Lesetheaterstücke umgewandelt. Je nach landesspezifischem Praxiskontext werden verschiedene Sprachkombinationen aus Schul-/Fremd- und Migrationssprache in den Texten verwendet. Der Einsatz von mehrsprachigen Texten im Unterricht hat laut Eder (2015: 148-170) unterschiedliche Funktionen: „(sprachen)politische“, „(sprachen)didaktische“ und „formal-ästhetische“. Insbesondere die ersten beiden Funktionen sind für MELT-Texte relevant: Zum einen kommt MELT-Texten eine sprachpolitische Funktion zu, indem sie Mehrsprachigkeit sichtbar machen und die Gleichwertigkeit der in den Texten verwendeten Sprachen hervorheben. Durch die gleichberechtigte Verwendung von Sprachen wird insbesondere auch der Status von so genannten Minderheitensprachen erhöht (vgl. ebd. 148f.). Zum anderen kommen den mehrsprachigen MELT-Lesetexten auch sprachdidaktische Funktionen zu, die in diesem Beitrag allerdings nur skizziert werden können: Das Unterrichtsdesign sieht vor, dass sich die SchülerInnen die Inhalte der mehrsprachigen Lesetexte in Gruppen eigenständig erarbeiten. Die mehrsprachige Gestaltung der Texte

regt idealerweise sprachübergreifende Rezeptionsprozesse an, beispielsweise indem fremdsprachige Passagen unter Rückgriff auf die deutschsprachigen Stellen entschlüsselt werden. Die SchülerInnen werden so im Einklang mit neuen Ansätzen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik dazu angeregt, das gesamte sprachliche Repertoire, das ihnen in der Situation zur Verfügung steht, zur Bewältigung der Aufgabe zu nutzen. Diese Form des sprachübergreifenden Arbeitens unterstützt implizit den Auf- und Ausbau von „metalinguistic“ und „crosslinguistic awareness“ (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner 2013: 125). Die in MELT zu beobachtenden sprachübergreifenden Rezeptionsprozesse werden im Zuge der Erprobungsphasen im Detail analysiert und beschrieben werden.

3 Entwicklung und Umsetzung von MELT-Design-Elementen in der Praxis

3.1 Auswahl von Texten und Entwicklung von Lesetheaterstücken

Für die Auswahl der Lesetheatertexte spielen verschiedene Kriterien eine Rolle. Im MELT-Unterricht sollen die SchülerInnen die Gelegenheit haben, Werke der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur aus verschiedenen europäischen Sprachräumen (konkret aus dem anglo-, franko- und dem germanophonen Sprachraum) kennenzulernen. Darüber hinaus sollen sie sowohl mit verschiedenen Genres, Klassikern und bekannten Bücherserien als auch mit internationalen Bestsellern der Kinder- und Jugendliteratur vertraut werden. Zu den weiteren Kriterien zählt die Auseinandersetzung mit Texten, die ein hohes Identifikationspotenzial für Mädchen und Jungen aufweisen, die reich an Dialogen sind und sich für die ausgewählte Altersstufe eignen. Bisher wurden folgende Lesetheatertexte in Klassenstufe 5 und 6 (Schweiz) bzw. 7 und 8 (Deutschland, Österreich, Luxemburg) je nach Land in verschiedenen Sprachkombinationen (Deutsch, Englisch, Französisch, Migrationssprachen) erarbeitet: *Die Kleinen Wilden*, *Die Wilden Fußballkerle*, *Billy Elliot*, *Bend it like Beckham*, *The Horse Whisperer*, *Moondial*, *Krabat*, *Tom Sawyer*, *Sherlock Holmes*, *Le Petit Nicolas*, *Harry Potter Band 1*, *Der Kleine Werwolf*, *The Tales of Nasreddin Hodscha* und *The Canterville Ghost*.

Auf die verschiedenen Versionen der Lesetheaterstücke, die sich aus der Überarbeitung der Texte aufgrund des DBR-Ansatzes ergeben, kann in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Im Folgenden wird daher von einer bestimmten Version des Lesetheaterstückes ausgegangen.

3.2 Mehrsprachige Dramatisierung von Prosatexten

Die Prosatexte werden in einem weiteren Schritt mehrsprachig dramatisiert. Der folgende kurze Ausschnitt aus dem Lesetheaterskript *The Tales of Nasreddin Hodscha*, der in Deutschland eingesetzt wurde, veranschaulicht exemplarisch die Verwendung verschiedener Sprachen innerhalb der Lesetheatertexte. Die beiden Erzählerrollen sind in der Schulsprache Deutsch geschrieben, die

Charaktere hingegen in englischer Sprache, teilweise auch mit Anteilen in der Migrationssprache Türkisch (dieser Text wurde von Miriam Häberle im Rahmen einer Qualifikationsarbeit an der PH Weingarten erstellt).

Narrator 1	Eines Tages ging Nasreddin Hodscha mit seinem Sohn auf einen Viehmarkt, um dort einen Esel zu kaufen.
Narrator 2	Nach langer Suche kauften sie endlich einen Esel und machten sich mit ihm auf den Weg nach Hause.
Narrator 1	So liefen die beiden zu Fuß den steinigen Weg entlang, während der Esel nebenher trottete. Bis ihnen ein Wanderer begegnete...
Hiker	Hahaha, you guys are weird. You have a donkey, but no one rides on it!
Nasreddin	I think he is right, my son. You should ride the donkey, I will walk alongside.
Nasreddin's son	Tamam, babam (Ok, dad).

Pro Lesetheaterskript kommen lediglich drei bis maximal vier unterschiedliche Sprachen vor. Jedes am Projekt beteiligte Land entscheidet ausgehend von der länderspezifischen Situation, welche Sprachkombinationen berücksichtigt werden. Neben der jeweiligen Schulsprache sind dies die Fremdsprachen, die in diesen Ländern hauptsächlich gelernt werden, sowie die Migrationssprachen, die in den beteiligten Klassen von den Jugendlichen am häufigsten gesprochen werden. Bei der Übersetzung der Passagen in die Migrationssprachen werden die einzelnen Projektteams von kompetenten SprecherInnen der in den Lesetheatern verwendeten Sprachen unterstützt.

3.3 MELT-Prozessschritte

Nachfolgend wird kurz skizziert, welche Prozessschritte für die kooperierenden Lehrpersonen relevant sind, um Lesetheater praktikabel und erfolgreich im Unterricht einzusetzen. Die Prozessschritte umfassen zentrale Lehr- und Lernprozesse: vom ersten Vorlesen des Textes durch die Lehrkraft und Situierung der Lektüre bis hin zur Aufführung des Lesetheaters mit möglicher anschließender Reflexion. Die unten angeführten Prozessschritte wurden auf der Grundlage einer vorausgegangenen Interventionsstudie ausgearbeitet (vgl. Villiger et al. 2010), in der Lesetheater als Lesefördermaßnahme eine zentrale Rolle spielte. Zudem lehnen sich die Lehr- und Lernprozessschritte an die didaktisch-methodischen Prinzipien der Fremdsprachen- und der Schulsprachendidaktik an. Nachdem den Kooperationslehrkräften ein erster Entwurf vorgelegt worden war, flossen diese Rückmeldungen in eine erste Überarbeitung ein. Es kristallisierten sich folglich acht relevante Lehr- und Lernprozessschritte heraus, die gemäß den schulischen Gegebenheiten von den kooperierenden Lehrpersonen auf ungefähr zwei bis drei Tage innerhalb einer Schulwoche verteilt wurden und die mit verschiedenen Sozialformen (SF) verknüpft wurden: Plenum (PL), EA (Einzelarbeit), GA (Gruppenarbeit).

- **Einführung des Lesetheaters (PL):** Das Lesetheater, das die SchülerInnen später in Arbeitsgruppen weitgehend selbständig lesen und bearbeiten, wird durch die Hinführung zum Thema und eine Vorstellung der Charaktere vorentlastet. Gegebenenfalls werden auch die fremdsprachlichen Voraussetzungen geschaffen, um das Verständnis zu erleichtern. Dramapädagogische Aktivitäten wie Erzählübungen, wie sie im Abschnitt 4.1. beschrieben werden, stimmen die Lernenden auf die Geschichte ein (oder auch als 2. Schritt)
- **Vorlesen der Lehrperson (PL):** Die Lehrperson liest eine zentrale Passage aus der literarischen Vorlage mehrsprachig vor. Somit erleben die SchülerInnen ihre Lehrerin/ihren Lehrer als Modell für die hör- und sichtbaren Mittel der Textgestaltung (oder auch als 1. Schritt)
- **Lesen der Lesetheaterszene und Rollenverteilung (EA/GA):** Die SchülerInnen teilen sich in Arbeitsgruppen auf. Jede/jeder SchülerIn liest ihre/seine Lesetheaterszene und verschafft sich einen inhaltlichen Überblick über die Szene. Im Anschluss werden die Leserollen verteilt und wichtige Zusammenhänge für das Verständnis der Lesetheaterszene geklärt.
- **Erarbeiten einer Inhaltsangabe der Lesetheaterszene (GA):** Die SchülerInnen lesen in verteilten Rollen ihre Szene ein zweites Mal und klären miteinander Satzzusammenhänge (lokale Kohärenzbildung) sowie auftretende Verständnisprobleme bei Schlüsselbegriffen, insbesondere in den Fremd-/Migrationssprachen. Die mehrsprachigen Texte sind häufig so gestaltet, dass unbekannte Wörter oder Passagen durch Rückgriff auf schulsprachliche Teile erschlossen werden können. Die SchülerInnen erarbeiten im Anschluss eine mündliche Zusammenfassung ihrer Szene, die den Inhalt kurz und übersichtlich wiedergibt. Dadurch klären die SchülerInnen für das Verständnis der Lesetheaterszene als Ganzes wichtige Zusammenhänge (globale Kohärenz). Leitfragen der Lehrperson unterstützen die Lernenden in diesem Prozess.
- **Vorstellen aller Lesetheaterszenen und Auseinandersetzung mit einzelnen Leserollen (PL):** Damit die SchülerInnen ihre Leserolle im Anschluss selbstständig erarbeiten können, benötigen sie eine Übersicht über den Inhalt des gesamten Lesetheaters. Jede Arbeitsgruppe stellt daher ihre Lesetheaterszene im Klassenverband vor. Um das Textverständnis zu vertiefen, bieten sich in dieser Phase dramapädagogische Aktivitäten an, wie sie im Abschnitt 4.1 beschrieben werden. In dieser Phase der Textarbeit können auch Gespräche zur literarischen-ästhetisch Auseinandersetzung mit Texten geführt werden
- **Üben der Leserollen und gegenseitiges Feedback (EA/GA):** Die SchülerInnen lesen ihre Szene mehrmals halblaut und geben sich Rückmeldungen. Während der ersten Übungsdurchgänge stehen insbesondere bei

leseungeübten SchülerInnen das korrekte Dekodieren und die korrekte Aussprache im Vordergrund. Mit zunehmender Automatisierung auf Wort- und Satzebene stehen den SchülerInnen mehr kognitive Ressourcen zur Verfügung, um den Text vertieft zu analysieren. Ein gutes Verständnis der Szene verbessert die prosodische Lesegestaltung, die SchülerInnen konzentrieren sich dann beim Üben ihrer Leserolle vermehrt auf das Gliedern in Sinnabschnitte, auf den Ausdruck, die Akzentuierung sowie die Intonation und Pausensetzung.

- **Generalprobe (GA):** Jede Arbeitsgruppe führt eine Generalprobe ihrer Lesetheaterszene durch, bei der die einzelnen Leserollen aufeinander abgestimmt und im Zusammenspiel geübt werden. Dies bietet den Lernenden die Gelegenheit, die Wirkung der Vorlesegestaltung zu reflektieren und zu prüfen, ob die Vorführung für ein Publikum unterhaltsam ist. Während der Generalprobe sind Rückmeldungen von der Lehrperson und/oder anderen SchülerInnen hilfreich, damit die Arbeitsgruppe die Wirksamkeit der sichtbaren Mittel der Vorlesegestaltung (Blickkontakt, Gestik und Mimik) einschätzen lernt.
- **Aufführung (PL):** Jede Arbeitsgruppe liest ihre Lesetheaterszene im Klassenverband vor. Für die SchülerInnen, die zusehen und zuhören, soll die Aufführung des gesamten Lesetheaters unterhaltsam sein. Als Vorbereitung auf die Aufführung können dramapädagogische Übungen eingesetzt werden, die die performativen Kompetenzen der SchülerInnen stärken (siehe Abschnitt 4.2). Der Applaus am Ende des Auftritts ist wie im richtigen Theater der Lohn für die Anstrengungen und die gezeigten Lernfortschritte beim gestaltenden Lesen von mehrsprachigen Lesetheatern.

4 Dramapädagogische Übungen im Kontext von Lesetheater

Der Einsatz dramapädagogischer Methoden in MELT kann einerseits eine Hilfe bei der Durchführung der einzelnen Prozessschritte sein, andererseits stellt er grundsätzlich eine wertvolle Bereicherung des Designs dar: Durch die Einbindung von Elementen aus dem Bereich des Theaters werden kommunikative und sprachliche sowie soziale und performative Kompetenzen der Lernenden gestärkt. Im Rahmen von MELT können kreative, ganzheitlich orientierte Methoden aus der Dramapädagogik im Sprachenunterricht stark motivierend wirken und auf diese Weise zum Lernerfolg beitragen.

Im Folgenden sollen die Funktionen von dramapädagogischen Übungen bei der Umsetzung in MELT jeweils mithilfe konkreter Umsetzungsmöglichkeiten illustriert werden. Die Entscheidung, ob und an welcher Stelle theaterpädagogische Methoden zum Einsatz kommen, obliegt der Lehrperson, da diese Elemente als mögliche Erweiterung des Designs betrachtet werden können.

Die Literatur zur allgemeinen theaterpädagogischen Praxis bietet eine Fülle von praktischen Anregungen (z.B. Vlcek 2006 oder Brem 2005), die sich teilweise auch in der Schule umsetzen lassen. In englischsprachigen Veröffentlichungen finden sich Beschreibungen zahlreicher bereits bewährter dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht (Maley & Duff 1978/2005, Swale 2009). Die in diesem Beitrag genannten Beispiele können nur einen kleinen Teil der vorhandenen Möglichkeiten widerspiegeln. Der Großteil der hier für MELT vorgestellten Übungen bezieht sich auf das in MELT entwickelte mehrsprachige Lesetheater *Nasreddin Hodscha*; gelegentlich wird auch auf andere Lesetheater, die im Rahmen von MELT erarbeitet wurden, Bezug genommen (siehe Abschnitt 3.1). Die Handlung des Lesetheaters *Nasreddin Hodscha* ist rasch beschrieben: In der ersten Szene hat Nasreddin Hodscha gemeinsam mit seinem Sohn am Markt einen Esel gekauft. Beeinflusst durch Kommentare von Wanderern, denen sie begegnen, reitet zuerst der Sohn, dann der Vater, dann beide gemeinsam, bis sie am Ende selbst den Esel nach Hause tragen! Das Stück soll auf humorvolle Weise verdeutlichen, was passiert, wenn man versucht, es allen recht zu machen.

In den Beschreibungen werden die folgenden Abkürzungen verwendet: Lehrperson = LP, Schülerinnen und Schüler = SuS, Lesetheater = LT. Die Ideen zur konkreten Umsetzung der Übungen „Freie Dialoge“ und „Vortragswettbewerbe“ in MELT stammen vom MELT-Kooperationslehrer Kurt Benedikt.

4.1 Dramapädagogische Elemente als Unterstützung bei der Durchführung von MELT-Prozessschritten

Dramapädagogische Elemente können in verschiedenen Phasen des MELT-Unterrichtsdesigns eingesetzt werden und erfüllen mehrere Funktionen. Zu diesen zählen die Vorbereitung auf das Lesetheater, die Unterstützung der Lernenden bei der Erarbeitung der mehrsprachigen Lesetheaterstücke, bei der Erschließung des Inhaltes und der Entwicklung der Figuren, Hilfestellung in den Übungsphasen und bei der Vorbereitung auf die Generalprobe und die Aufführung.

Vorbereitung auf MELT-Lernprozesse — Dramapädagogische Übungen sind geeignet, die Lernenden körperlich und mental auf den Lernprozess vorzubereiten (vgl. Bonnet & Küppers 2011: 50) und thematisch zur Geschichte und zum Stoff hinzuführen (vgl. Haack 2011: 62). Die Wirkung solcher Aufwärmübungen reicht von der Entspannung und der Gruppenbildung bis hin zur Konzentration und „Schulung der individuellen sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit“ (Czerny 2004: 168). Eine wichtige Funktion erfüllen in dieser Phase auch stimmliche Übungen (vgl. Maley & Duff 1978/2005: 69-98) oder Methoden, die der Verbesserung der nonverbalen Kommunikation dienen. Aufwärmübungen sollten keineswegs nur als Spielerei betrachtet werden: Bezugnehmend auf verschiedene Studien (Kempe & Nicholson 2007; Neelands 2010; Winston & Tandy 1998)

argumentiert Kempston (2012: 95), dass die Teilnahme an Aufwärmübungen als „a necessary pre-requisite for successful drama“ anzusehen sei.

Aufwärmübung – Bewegungsübung

Ziel	Stärkung des Körperbewusstseins, Hinführen zum Thema des Lesetheaters. Die konkrete Übung eignet sich thematisch gut als Aufwärmübung für das Lesetheater <i>Nasreddin Hodscha</i> .
Quelle	Ähnliche Übungen werden von Haack & Surkamp (2011: 62) beschrieben.

Die SuS sollen sich durch den gesamten Raum bewegen, zuerst so, als ob sie eine schwere Last tragen. Nach kurzer Zeit gibt die LP die Anweisung, dass sich die SuS nun so bewegen sollen, als ob sie selbst federleicht wären oder schweben könnten. Diese Übung kann je nach Leistungsstand der Lernenden auch zweisprachig oder mehrsprachig durchgeführt werden, wodurch die SuS bereits auf das mehrsprachige Setting vorbereitet werden.

Erzählübung – Objekte erzählen lassen

Ziel	Freies Erzählen üben als Vorbereitung auf das Sprechen und Agieren in einer Rolle.
Quelle	Beschreibungen ähnlicher Übungen finden sich bei Schäfer (2006: 20) und Swale (2015: 126).

Die LP bringt zwei Gegenstände mit, die zum Thema des Lesetheaters passen. Ein/e Schüler/in, der/die Lust hat, mit dem Erzählen zu beginnen, darf eines der zwei Objekte auswählen. Aufgabe ist es nun, eine Geschichte zu erzählen, in der der Gegenstand vorkommt, wobei dieser nicht gleich zu Beginn der Erzählung erwähnt werden darf. Eine andere Möglichkeit ist es, die Geschichte aus der Sicht des Gegenstandes erzählen zu lassen.

Erzählübung – Ein-Satz-Geschichte

Ziel	Konzentration, Stärkung der Vorstellungskraft, echtes Zuhören, deutliches Sprechen, Hinführung zum Thema des LT.
Quelle	Verschiedenste dramapädagogische Übungen mit Fokus auf dem Erzählen werden von Martens (2008), Wardetzky (2007), Steinweg (2006), Brem (2005) und Walk (2015) beschrieben.

Die LP formuliert die ersten Worte einer Geschichte, die zum Thema des Lesetheaters passt. Die SuS sollen nacheinander jeweils ein Wort ergänzen und die Geschichte weiterführen; die Worte des Vorgängers werden jeweils wiederholt. Zum Lesetheater *Nasreddin Hodscha* könnte passen: „Ich hatte einmal einen Esel, der ...“ oder „Gestern ritt ich ...“ oder „Mein Vater und ich...“

Dramapädagogische Übungen dieser Art, in denen der Fokus auf dem Erzählen liegt, spiegeln das gegenwärtig starke Interesse auf dem Gebiet der Dramapädagogik am dramatischen und kreativen Prozess des Erzählens wider.

Erschließen von MELT-Lesetexten — Eine wichtige Funktion kommt der Dramapädagogik im Projekt MELT bei der Erschließung des Inhalts und der Herausarbeitung der Figuren zu, da die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben Voraussetzungen für das gestaltende Lesen und das Übernehmen von Rollen darstellen. Durch die ganzheitliche Orientierung dieser Lernmethode bieten die Übungsformen der Dramapädagogik den SuS vielfältige Anknüpfungspunkte beim Erfassen des Inhalts. Im Hinblick auf den Umstand, „[that] young learners of a foreign language need more visual and aural assistance in order to understand a text“ (Chang 2012: 10), scheinen dramapädagogische Übungen geeignet, gute Bedingungen für das Lesen mehrsprachiger Texte in Klassen jüngerer SchülerInnen zu schaffen.

Standbildtechnik – Freeze Frame-Technik

Ziel	Bewusstwerden von kritischen Momenten der Handlung, aktive Auseinandersetzung mit der Gedanken- und Gefühlswelt der Figuren; die Standbildtechnik kann auch als Effekt auf der Bühne eingesetzt werden.
Quelle	Die Standbildtechnik zählt zu den etablierten Methoden der Dramapädagogik. Beschreibungen finden sich bei u. a. bei Even (2011: 75), Haack & Surkamp (2011: 62), Kessler (2008: 126), Brem (2005: 62).

Die SuS erhalten bei dieser Methode den Auftrag, einen oder mehrere Schlüsselmomente ihrer Leseszenen als eingefrorene Momente körperlich darzustellen. Im Rahmen der Unterrichtserprobung des Lesetheaters Billy Elliot wurde den SuS nach der Lektüre ihrer Leseszenen die Aufgabe gestellt, sich eine typische Bewegung und eine Haltung ihrer Figur zu überlegen. In einem weiteren Schritt wurden die Figuren gebeten, mit ihrer Bewegung mit anderen Figuren in Interaktion zu treten. Sobald die LP „Freeze“ oder „Standbild“ rief, erstarrten die SuS in ihrer Bewegung und behielten diese Position für kurze Zeit bei. Im Anschluss daran wurden die SuS von der LP aufgefordert, ihr Standbild zu erklären und sprachlich auszudrücken, was die Figur im Moment der Darstellung empfindet. Um das Verständnis der einzelnen Rollen sicherzustellen, wurden die SuS auch gebeten zu erläutern, in welcher Beziehung ihre eigene Figur zu den anderen Figuren in der Lesetheaterszene steht.

Auseinandersetzung und Identifikation mit MELT-Leserollen — Ein charakteristischer Bestandteil theaterpädagogischer Arbeit ist das spielerische Übernehmen von Rollen und das Experimentieren mit anderen Identitäten. Im Projekt „Mehrsprachiges Lesetheater“ erweist sich gerade dieser Aspekt als besonders wertvoll: Er ermöglicht es den Lernenden, sich mit der Gefühls- und Gedankenwelt der

Charaktere, denen sie in den Leseszenen begegnen, persönlich auseinanderzusetzen und diese Figuren mit Charaktereigenschaften, Wünschen und Motiven in ihrer eigenen Vorstellungswelt entstehen zu lassen. Bei dramapädagogischen Übungen, wie etwa bei der Entwicklung von Standbildern oder Methoden wie „Thought Tapping“, wird die intensive Beschäftigung mit den Charakteren als kreativer Prozess erlebt.

Thought Tapping

Ziel	Intensive Auseinandersetzung mit den Figuren.
Quelle	„Thought Tapping“ zählt zu den gängigen dramapädagogischen Methoden. Eine Beschreibung der Übungsform findet sich u.a. bei Bonnet & Küppers (2011).

Bei dieser Übung werden Gedanken und emotionale Zustände hörbar gemacht, indem einzelne SuS ihre Hand auf die Schulter einer „eingefrorenen Figur“ legen und dabei deren Gedanken formulieren (vgl. Bonnet & Küppers 2011: 44). Die Äußerungen können entweder in der Muttersprache oder auch in einer der Fremdsprachen erfolgen. Zur vertieften Auseinandersetzung mit den Figuren können die in der Übung hörbar gewordenen Gedanken anschließend im Plenum reflektiert werden. Die Übung „Thought Tapping“ lässt sich gut mit der Standbildtechnik verknüpfen.

Hot Seating

Ziel	Auseinandersetzung mit der Gefühls- und Gedankenwelt der Figuren.
Quelle	„Hot Seating“ gehört zum traditionellen Übungsrepertoire der Dramapädagogik. Beschreibungen dieser Übungsform finden sich u.a. bei Kessler (2008: 127).

Bei dieser Methode muss die Figur, die sich auf dem „heißen Stuhl“ befindet, dem Plenum Rede und Antwort stehen. Das Sitzen auf dem Stuhl ist in dieser Übung das Zeichen für die Rollenübernahme. Beim Lesetheater *Nasreddin Hodscha* könnten beispielsweise Nasreddin oder sein Sohn von der Dorfgemeinschaft oder seiner Familie befragt werden.

4.2 Dramapädagogische Elemente zur Stärkung der von MELT geförderten Kompetenzen

Performative Kompetenzen in der Schul- und Fremdsprache — Performative Kompetenzen kommen im Projekt MELT vor allem bei der Generalprobe und bei der Aufführung zum Tragen. Durch die Einbindung von Mitteln aus dem Bereich des Theaters und der schauspielerischen Ausbildung können SchülerInnen lernen, wie ihre Körpersprache wirkt und wie sie Präsenz auf der Bühne erzeugen. In stimmlichen Übungen werden unter anderem Ausdruck und Intonation sowie Klarheit beim Sprechen geschult.

Freie Dialoge¹

Ziel	Freies Sprechen üben.
Quelle	Verschiedenste Übungen zum freien Experimentieren mit Texten finden sich bei Hilliger (2009). Idee zur Umsetzung in MELT: Kurt Benedikt (2015).

Die SuS sind angehalten, sich frei in der Klasse zu bewegen. Wenn sie jemandem begegnen, zitieren sie einen beliebigen Satz aus ihrer Rolle. Die Person, der sie begegnen, antwortet mit einem beliebigen Satz ihrer Rolle.

Vortragswettbewerbe²

Ziel	Freies Sprechen üben, Lautlesetraining, Vorbereitung auf die Generalprobe und auf die Aufführung.
Quelle	Idee zur konkreten Umsetzung in MELT: Kurt Benedikt (2015).

Die SuS erhalten vorbereitend alle Sätze ihrer Leseszene, die in der/den Fremdsprache/n gesprochen werden, auf einem separaten Blatt. Im Rahmen eines kleinen Wettbewerbs tragen nun alle SuS einer Arbeitsgruppe nacheinander jeweils einen dieser Sätze vor, wobei die Sätze vom Blatt gelesen werden dürfen. Zwei andere SuS fungieren als Jury und bewerten die Sätze im Hinblick auf folgende Kriterien: mutiges Auftreten, Deutlichkeit beim Sprechen, korrekte Aussprache (mit Blick auf die Fremdsprache), Ausdruck und Intonation. Für jedes erfüllte Kriterium erhält die Gruppe einen Punkt oder Stempel. Bei der Bewertung der Aussprache in der Fremdsprache kann die LP gegebenenfalls helfen.

Übungen nach der Aufführung – Inszenierung einer Fortsetzungsgeschichte

Ziel	Intensivere Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Figuren.
Quelle	Zum kreativen Arbeiten mit Texten und zum Prinzip der Texterweiterung („expansion“) siehe Maley (1995).

Die SuS sollen in Gruppen eine kleine Szene erarbeiten, aus der hervorgeht, was sich nach dem Ende der Geschichte ereignen könnte. Die Szenen werden niedergeschrieben, kurz geübt und vorgetragen. Im Fall des LT *Nasreddin Hodscha* könnten die SuS beispielsweise einen Dialog gestalten über das Gespräch, das Nasreddin nach seiner Rückkehr mit seiner Frau führt, oder eine Szene zum Geschwätz der Dorfbewohner über die seltsame Begebenheit.

Erhöhung der Sprachlern- und Lesemotivation — Die spielerische Art und Weise dramapädagogischer Methoden kann bei der Arbeit am Text und an den Figuren

¹Es handelt sich hierbei um unveröffentlichte Unterrichtsmaterialien.

²Siehe Fußnote 1.

stark motivierend wirken (vgl. Schmidt 2008: 35), da die Lernenden nicht auf die Rolle von Rezipienten von Texten beschränkt bleiben, sondern zu Akteuren werden, die bei den Übungen gemeinsam Verantwortung tragen und den Unterricht aktiv mitgestalten.

In den Übungsphasen zur Vorbereitung auf die Generalprobe bieten dramapädagogische Mittel die Möglichkeit, das notwendige Sprech- und Lesetraining, das viele Wiederholungen miteinschließt, motivierender und effektiver zu gestalten. Wer bereits mit dramapädagogischen Methoden gearbeitet hat, weiß: In einer Atmosphäre des Vertrauens haben junge Menschen Freude daran, in andere Rollen zu schlüpfen. Diese spielerische Energie kann genutzt werden, um die verschiedenen Aufgaben, die SchülerInnen im Rahmen des Lesetrainings meistern müssen, zu erleichtern. Durch die Verknüpfung der Lesetheaterszenen mit dramapädagogischen Übungen erleben SchülerInnen das Lesen und die Beschäftigung mit literarischen Texten im Unterricht als ereignishaften, spannenden und oft vergnüglichen Prozess (vgl. Schewe 2011: 26). Diese positive Erfahrung motiviert zur weiteren Lektüre und zur individuellen Auseinandersetzung mit den literarischen Texten, auf denen die Lesetheaterstücke beruhen.

Die zentrale Bedeutung motivationsfördernder Elemente in MELT – einem Design, das u.a. auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (2000) konzipiert wurde – wurde bereits im Abschnitt 2.4. dargelegt. Dramapädagogische Übungen schaffen Lernbedingungen, in denen sich die SchülerInnen einerseits als sozial eingebunden und andererseits als kompetent erleben können, was sich beides wiederum positiv auf die intrinsische Motivation, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, auswirken kann.

Soziale Eingebundenheit

Zentrale Prinzipien dramapädagogischer Übungen sind die gegenseitige Unterstützung der teilnehmenden SchülerInnen, Respekt und Vertrauen sowie die Bereitschaft, zusammenzuarbeiten. Ein wertvoller Aspekt dramapädagogischer Übungen besteht daher darin, dass sich die SchülerInnen beim Lernen mit dramapädagogischen Methoden verstärkt sozial eingebunden und angenommen fühlen können. Auf diese Weise unterstützen dramapädagogische Übungen ein zentrales Prinzip von MELT. Charakteristisch für theaterpädagogische Übungen ist auch die Erfahrung der SchülerInnen, dass für den Erfolg des Ganzen das Zusammenspiel der Gruppe ebenso wichtig ist wie die individuelle Leistung des Einzelnen. Durch dramapädagogische Übungen werden SchülerInnen mit kooperativen Lernformen vertraut und ihre sozialen Kompetenzen werden gestärkt.

Kompetenzerleben

Eine weitere wichtige Funktion dramapädagogischer Übungen im Fremdsprachenunterricht ist die „Verbesserung von kommunikativen Kompetenzen“ (Bonnet & Küppers 2011: 41). Der Erfolg dramapädagogischer Methoden, der bei der Verwirklichung dieses Ziels beobachtet wird, hängt damit zusammen, dass mithilfe theaterpädagogischer Methoden Situationen geschaffen werden,

die die teilnehmenden SchülerInnen persönlich betreffen und in denen Kommunikation eine echte Notwendigkeit darstellt. Wenngleich diese Situationen fiktional sind, werden sie von den Lernenden im Moment gleichsam als real erlebt.

Aufgrund ihrer kommunikativen Ausrichtung finden dramapädagogische Übungen „vor allem Eingang in den mündlichen Sprachunterricht“ (Fratini 2008: 45-46). Interessant ist aber auch die Frage, welchen Beitrag Dramapädagogik im Projekt MELT im Bereich der mündlichen fremdsprachlichen Kompetenz – auf der Ebene des Wortschatzes, beim Aufbau sprachlicher Strukturen und im Hinblick auf die Aussprache – zu leisten vermag. Erste Erprobungen im Unterricht mit MELT-Lesetheatern deuten darauf hin, dass SchülerInnen durch den Einsatz dramapädagogischer Mittel die Scheu vor dem Umgang mit der Fremdsprache oder der Zweitsprache verlieren und eher bereit sind, sich in der Fremd- oder Zweitsprache auszudrücken. Die Möglichkeit, die theaterpädagogische Übungen den Lernenden bieten, in Rollen zu schlüpfen und mit verschiedenen Identitäten zu experimentieren, erfüllt in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion „enabling them to feel safe enough to take risks with language that they would otherwise feel too self conscious to attempt“ (Winston 2012: 3). Darüber hinaus können für das Lesetheaterstück relevante Wörter und sprachliche Strukturen im Rahmen dramapädagogischer Übungen vorbereitet und eingeführt oder nach den Lesephasen wiederholt und gefestigt werden. Dass SchülerInnen im Rahmen dramapädagogischer Übungen häufig anderen zuhören, ist ein weiterer Aspekt, der sich im Kontext des Fremdspracherwerbs, etwa im Bereich des Wortschatzes, als wertvoll erweist, „reinforcing memorisation and understanding of the content“ (Chang & Winston 2012: 20). „Watching others act out the story enhances the learners’ motivation and provides a meaningful context for the vocabulary taught“ (ebd.); laut Maley & Duff (1978/2005: 4) eignen sich dramapädagogische Übungen insbesondere zur Festigung von bereits bekannten sprachlichen Strukturen. Erste praktische Erfahrungen mit MELT – unter Einbeziehung dramapädagogischer Mittel – legen nahe, dass im Bereich der Aussprache relativ rasch Fortschritte erzielt werden können. Den für MELT relevanten Zusammenhang zwischen Verbesserungen im Bereich mündlicher Sprachkompetenzen und der Entwicklung von Kompetenzen im Bereich des Lesens und Schreibens stellt Chang her, wenn sie schreibt: „Drama is a key way to maximise opportunities for pupils’ oracy, thus paving the way for developing literacy“ (Chang 2012: 8). Ein für den Lernerfolg wichtiger Faktor ist dabei das Niveau der Texte. In ersten Erprobungen von MELT hat sich gezeigt, dass die mehrsprachigen Lesetheater relativ einfach sein müssen, damit die SchülerInnen sich in der Auseinandersetzung mit diesen Texten selbst als kompetent erleben können.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie sich gezeigt hat, stellen dramapädagogische Verfahren aus mehreren Gründen eine wertvolle Ergänzung zur hier vorgestellten mehrsprachigen

Lesefördermaßnahme „Mehrsprachiges Lesetheater“ dar: Sie können einerseits unterstützende Funktion bei der Durchführung der einzelnen in MELT vorgesehenen Prozessschritte übernehmen, andererseits können sie unmittelbar dazu beitragen, jene Kompetenzen zu fördern, auf die MELT abhebt. Vor diesem Hintergrund könnten sich Untersuchungen zur Wirksamkeit von dramapädagogischen Übungen zur Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation in fremdsprachlichen Lernumgebungen als lohnend erweisen. Der Unterrichtspraxis wäre zu wünschen, dass Lehrpersonen das hohe Potenzial von dramapädagogischen Elementen in Lesetheatern erkennen und in ihrem Unterricht vermehrt damit arbeiten.

Bibliografie

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner, Ulrike (2013):
Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In: Vetter, Eva (Hrsg.):
Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111-147
- Bonnet, Andreas & Küppers, Almut (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Hannover: Schroedel, 32-52
- Brem, Christiane (2005): *Theatererlebnisse. Mit Kindern Theaterstücke kreativ gestalten*. Donauwörth: Auer
- Chang, Li-Yu S. (2012): ‚Dramatic‘ Language Learning in the Classroom. In: Winston, Joe (Hrsg.): *Second Language Learning through Drama. Practical Techniques and Applications*. London/New York: Routledge, 6-14
- Chang, Li-Yu S. & Winston, Joe (2012): Using Stories and Drama to Teach EFL at Primary Level. In: Winston, Joe (Hrsg.): *Second Language Learning through Drama. Practical Techniques and Applications*. London/New York: Routledge, 15-30
- Clark, Rachel, Morrison, Timothy G. & Wilcox, Brad (2009): Readers' Theater: A process of developing fourth graders' reading fluency. In: *Reading Psychology* 30/4, 359-385
- Corcoran, Carol A. & Davis, A. Dia (2005): A study of the effects of Readers' Theatre on second and third grade special education students' fluency growth. In: *Reading Improvement* 42/2, 105-111
- Cunningham, Anne E. & Stanovich, Keith E. (1997): Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. In: *Developmental Psychology* 33/6, 934-945
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry* 11/4, 227-268

- Eder, Ulrike (2015): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht.
Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis
für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und
lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven
für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Wien: Praesens
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen.
Lehren, lernen und beurteilen*.
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>, letzter Zugriff
23.09.2015
- European Commission (2012): *Commission Staff Working Document.
Language competences for employability, mobility and growth*.
[http://eur-lex.europa.eu/legal-
content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN), letzter Zugriff
23.09.2015
- Fratini, Nathalie (2008): Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht.
Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg – Nicht
nur für romanophone Sprachlerner. In: *Scenario* 2008/2, 41-50.
[<http://research.ucc.ie/scenario/2008/02/fratini/04/de>, letzter
Zugriff: 23.09.2015]
- Grabe, William (2014): Key Issues in L2 Reading Development. In: Deng,
Xudong & Seow, Richard (Hrsg.): *Alternative Pedagogies in the English
Language and Communication Classroom. 4th CELC Symposium Proceedings*.
Singapore: Centre for English Language Communication, National
University of Singapore, 8-18
- Haack, Adrian & Surkamp, Carola (2011): „Theatermachen“ inszenieren –
Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In: Küppers, Almut;
Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im
Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig:
Schroedel, 53-66
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism:
Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters
- Hilliger, Dorothea (2009): *Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele –
Reflexionen – Analysen*. Berlin: Schibri
- Kempston, Tanya (2012): Using Drama to Enrich School-Based Assessment in
the Hong Kong Secondary School English Language Classroom. In: Winston,
Joe (Hrsg.): *Second Language Learning through Drama. Practical Techniques
and Applications*. London/New York: Routledge, 92-103
- Kessler, Benedikt (2008): Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit
als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht.
Frankfurt a.M.: Lang
- Küppers, Almut & Schmidt, Torben; Walter, Maik (2011): *Inszenierungen im
Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Hannover:
Schroedel

- Maley, Alan (1995): *Short and Sweet. Short Texts and How to Use Them*. 2 Bd., London: Penguin
- Maley, Alan & Duff, Alan (1978/2005): *Drama Techniques A resource book of communication activities for language teachers*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press
- Martens, Gitta (2008): *Wisst ihr, was gestern passiert ist? Kinder erzählen und spielen Playbacktheater in Grundschule und Freizeit*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- Martinez, Miriam; Roser, Nancy L. & Strecker, Susan (1998/1999): „I never thought I could be a star“: Readers’ Theatre in a tutorial for children with reading problems. In: *The Reading Teacher* 52/4, 326-334
- Mraz, Maryann; Nichols, William; Caldwell, Safronia; Beisley, Rene; Sargent, Stephan & Rupley, William (2013): Improving Oral Reading Fluency through Readers Theatre. In: *Reading Horizons* 52/2, 163-180
- Nieveen, Nienke (2010): Formative Evaluation in Educational Design Research. In: Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (Hrsg.): *An Introduction into Educational Design Research*. Eschede: SLO, 89-101
- OECD (2011): *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen*. Band II. Paris: OECD. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de>, letzter Zugriff: 23.09.2015]
- OECD (2014): *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Band I, Überarbeitete Ausgabe, Februar 2014. Bielefeld: Bertelsmann. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264208858-de>, letzter Zugriff: 23.09.2015]
- Plomp, Tjeerd (2010): Educational Design Research: An Introduction. In: Tjeerd, Plomp & Nieveen, Nienke (Hrsg.): *An Introduction into Educational Design Research*. Eschede: SLO, 9-35
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola & Gold, Andreas (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer
- Schäfer, Martina (2006): Geschichten Erzählen (k)eine Kunst. In: Steinweg, Reiner (Hrsg.). *Erzählen, was ich nicht weiß*. Berlin: Schibri, 13-22
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg
- Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre – Blick zurück nach vorn. In: *Scenario* 1/2007, 158-73. [<http://publish-ucc.ie/journals/scenario/2007/01/schewe/08/de>, letzter Zugriff: 01.09.2015]
- Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder zu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr und

- Lernkultur. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Hannover: Schroedel, 20-31
- Schewe, Manfred; Shaw, Peter (Hrsg.) (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Lang
- Schmidt, Isolde (2008): Textorientierung – Schülerorientierung. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria & Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 19-35
- Swale, Jessica (2015): *Drama Games for Classrooms and Workshops*. London: Nick Hern Books
- Tyler, Brenda-Jean & Chard, David J. (2000): Using Readers Theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. In: *Reading and Writing Quarterly* 16/2, 163-168
- Van den Akker, Jan; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke (Hrsg.) (2006): *Educational Design Research*. London: Routledge
- Villiger, Caroline; Niggli, Aois; Wandeler, Christina; Watermann, Rainer & Kutzelmann, Sabine (2010): Multiple Ziele bei der Leseförderung. Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf Klassenstufe 4. In: *Journal für Bildungsforschung Online (JERO)* 2/2, 153-194
- Vlcek, Radim (2006): *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. Donauwörth: Auer
- Volkman, Laurenz (2008): Acting out: Möglichkeiten des darstellenden Spiels mit englischen Texten von der Unter- bis zu Oberstufe. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria; Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 425-449
- Walk, Brigitte (2015): *Handout und Literaturliste zum Seminar „Lesetheater und Theaterpädagogik“ am 21.05.2015*, Pädagogische Hochschule Vorarlberg. Unveröffentlichtes Manuskript
- Wardetzky, Kristin (2007): *Projekt Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Winston, Joe (2012): Introduction: Second and Additional Language Learning through Drama. In: Winston, Joe (Hrsg.): *Second Language Learning through Drama. Practical Techniques and Applications*. London/New York: Routledge, 1-5
- Worthy, Jo & Prater, Kathryn (2002): „I thought about it all night“: Readers Theatre for reading fluency and motivation. In: *The Reading Teacher*, 56/3, 294-198
- Young, Chase & Rasinski, Timothy (2009): Implementing Readers Theatre as an approach to classroom fluency instruction. In: *The Reading Teacher* 63/1, 4-13

900,– Euro! oder Dreigroschen: Kollektive und individuelle Schaffensprozesse bei der Erarbeitung eines Theaterstückes

Michaela Reinhardt

Zusammenfassung

Im vorliegenden Erfahrungsbericht werden drei Herangehensweisen vorgestellt, die zur Erarbeitung eines kleinen Theaterstückes mit Gruppen von italienischen Deutschstudierenden erprobt wurden. Dabei richtet sich das Augenmerk auf die Förderung kollektiver und individueller Schaffensprozesse innerhalb der Projektarbeit. Die angeführten Beispiele stammen aus der Arbeit im Rahmen des Projekts “TiLLiT” (teatro in lingua – lingua in teatro) der Universität Piemonte Orientale (Vercelli), welches seit zwölf Jahren Theaterarbeit in englischer, deutscher, französischer und spanischer Sprache fördert.

1 Einleitung

1.1 Zum Theaterprojekt TiLLiT (teatro in lingua – lingua in teatro)

Für alle Studierenden des *Dipartimento di Studi Umanistici* der Universität Piemonte Orientale (Vercelli /Italien) besteht die Möglichkeit, als Wahlfach einen Theaterkurs in Englisch, Deutsch, Französisch oder Spanisch zu belegen. Das Theaterprojekt TiLLiT (teatro in lingua – lingua in teatro)¹ wurde vor zwölf Jahren ins Leben gerufen und ist seit 2006 integraler Bestandteil des Fremdsprachenstudiums. Für die Teilnahme erhalten die Studierenden 6 ECTS-Punkte.² Entsprechend wird ihre Arbeit am Ende des Studienjahres nach festgelegten Kriterien beurteilt (s. Reinhardt 2010: 95 f.). Der zeitliche Rahmen von TiLLiT ist der Organisation des Universitätsbetriebes angepasst, d.h. die Veranstaltungen finden wöchentlich während des laufenden Semesters statt

¹ Das Projekt wurde 2004 von Marco Pustianaz und Michaela Reinhardt, Universität Piemonte Orientale, Vercelli entwickelt. Informationen: www.lett.unipmn.it/tillit.

² Über die Kriterien der Leistungsbewertung werden die TeilnehmerInnen zu Beginn des Kurses in Kenntnis gesetzt. Dabei geht es selbstverständlich nicht in erster Linie um schauspielerische Fähigkeiten, sondern v.a. um den Einsatz, den die Studenten jeweils bezüglich der Arbeit in der Gruppe und ihrer individuellen Spracharbeit beweisen

und haben die gleiche Stundenzahl wie die übrigen Kurse und Vorlesungen am *Dipartimento* (max. 2-4 Wstd.).

Studierende, die TiLLiT als Wahlfach belegen, müssen sich zu Beginn des Studienjahres verbindlich einschreiben. Am Ende des Wintersemesters nehmen sie an einem Theaterworkshop auf Italienisch teil (2x 4 Std.), der von einem ausgebildeten Schauspieler mit langjähriger pädagogischer Erfahrung durchgeführt wird. In diesen Stunden erhalten sie eine kleine Einführung in schauspielerische Techniken und lernen v.a., sich im Bühnenraum zu bewegen und zu artikulieren. Im Sommersemester findet die Probenarbeit in den einzelnen Sprachen statt (2 Wstd.). Jede Gruppe erarbeitet unter der Leitung einer Lehrperson für die jeweilige Sprache einen kleinen Text zur Aufführung. Dabei kann es sich um bereits existierende Theaterstücke³ handeln, um Adaptionen oder um Texte, die erst in der Gruppenarbeit entwickelt werden. Am Ende des Sommersemesters führt jede Gruppe ihr ca. halbstündiges Stück im Rahmen eines Mini-Theaterfestivals auf. Außer der Teilnahme an den Proben werden die Studierenden dazu angehalten, nach Abschluss der Arbeit einen kleinen Erfahrungsbericht zu verfassen, in welchem sie die Theaterarbeit in ihren verschiedenen Aspekten sowie persönliche Erfahrungen und Lernprozesse reflektieren.⁴ TiLLiT hat darüber hinaus internationalen Charakter: Jedes Jahr werden nicht nur studentische Gruppen anderer italienischer Universitäten, sondern auch Gastgruppen aus dem Ausland eingeladen, die jeweils ein kleines Theaterstück in einer Fremdsprache aufführen.

1.2 Konkreter Bezugsrahmen

Der vorliegende Artikel bezieht sich speziell auf die Arbeit mit Gruppen von Deutschlernern („TiLLiT-Deutsch“). Diese bestehen durchschnittlich aus 7-12 TeilnehmerInnen, deren Sprachkenntnisse sehr unterschiedlich sind. In den letzten Jahren haben immer auch Nullanfänger teilgenommen.⁵ Die Tatsache, dass die Theaterarbeit für TeilnehmerInnen aller Niveaustufen möglich ist und sich bezüglich des Sprachniveaus immer eine heterogene Gruppe ergibt, hat sich – nach langjähriger Erfahrung – als uneingeschränkt positiv erwiesen. Studierende mit niedrigem Sprachniveau und sogar Nullanfänger können problemlos in die Arbeit einbezogen werden und profitieren von der Mitwirkung fortgeschrittener DeutschlerInnen. Im Schutz des *Spielrahmens* (s.u., 2.1) fühlen sie sich nicht diskriminiert, sondern haben vielmehr aufgrund der multimodalen Art der Arbeit die Möglichkeit, ihre anfangs niedrige Sprachkompetenz auf anderen Ebenen der Schauspielerarbeit zu kompensieren.

³ ‚Theaterstück‘ wird hier und im Folgenden als Synonym für ‚Theatertext‘ verwandt.

⁴ Die Vorgaben zum Verfassen des Erfahrungsberichts sind insgesamt recht knapp: Die TN sollen auf max. fünf Seiten rückblickend den Verlauf der gesamten Arbeit reflektieren, wobei sie auf Aspekte der Spracharbeit, auf die Arbeit innerhalb der Gruppe und an ihrer individuellen Rolle eingehen. Dabei sollten sie positive sowie negative Erfahrungen und eventuell Verbesserungsvorschläge einbringen.

⁵ Siehe z.B. Zusammensetzung der Gruppe TiLLiT-Deutsch 2015: 2 Nullanfänger, 1 TN mit Niveau A2, 1 TN mit Niveau B1, 2 TN mit Niveau B2, 1TN mit Niveau C1

TeilnehmerInnen mit hohem Sprachniveau müssen selbstverständlich ihren Kenntnissen gemäß gefordert und gefördert werden.

1.3 Ausgangspunkt: Förderung individueller und kollektiver Schaffensprozesse

Bezüglich der Verbesserung sprachlicher Leistungen durch Theaterarbeit wurden inzwischen verschiedene Untersuchungen durchgeführt, und es liegen bereits positive Ergebnisse qualitativer empirischer Forschung vor (vgl. u.a. Reinhardt 2010, Passon 2011, Giebert 2012). In einer Umfrage⁶ im Rahmen des Projekts TiLLiT hat sich sogar gezeigt, dass die überwiegende Zahl der TeilnehmerInnen⁷ auch noch im Abstand von einem Jahr nach der Projektarbeit große Teile des eigenen Textes und des Textes ihrer MitspielerInnen erinnern und bestimmte Sätze und Strukturen in anderen Kontexten flexibel anzuwenden vermögen (Reinhardt 2010: 89 ff). Alle Befragten geben an, dass ihre Motivation die deutsche Sprache zu erlernen und speziell die Lust am Sprechen nach der Teilnahme am Theaterkurs stark zugenommen hat (Reinhardt 2010: 90). Aus den oben erwähnten Erfahrungsberichten wiederum geht besonders deutlich hervor, dass die Studierenden die Tatsache wertschätzen, persönlich an Entstehungsprozessen und an Regie-Entscheidungen beteiligt gewesen zu sein. Im gleichen Zusammenhang stellen sie zum einen die konstruktive Arbeit in der Gruppe als besonders förderlich für das Gelingen des Projekts heraus, zum anderen betonen sie den Stolz auf die Arbeit an der eigenen Rolle. Es scheint daher evident, dass sich die positive Erfahrung von Schaffensprozessen, kollektiven wie individuellen, direkt auf die Steigerung der Motivation und – was zu wünschen ist – indirekt auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse auswirkt. Wenn dieser Aspekt offenbar eine so große Rolle spielt, sollte er bei der Planung der Arbeit seine besondere Berücksichtigung finden. In den vergangenen drei Jahren Theaterarbeit (2013 - 2015) habe ich dementsprechend versucht, möglichst viel Raum zur Förderung individueller und kollektiver Schaffensprozesse zu gewähren. Dies soll in der Skizzierung von drei Herangehensweisen zur Erarbeitung von Theaterstücken dargelegt werden. Im Kapitel 4 stehen die Ergebnisse einer kurzen schriftlichen Befragung, an der die Gruppen von 2014 und 2015 teilgenommen haben.

2 Drei Herangehensweisen zur Erarbeitung kurzer Theaterstücke

Bezüglich der Wahl oder Kreation des Theaterstückes gehe ich Jahr für Jahr unterschiedlich vor: Entweder präsentiere ich der Gruppe einen bereits fertigen Text, oder wir adaptieren ein Stück, oder wir erarbeiten gemeinsam etwas

⁶ An der Umfrage nahmen insgesamt 30 Studierende aus den Gruppen TiLLiT-Deutsch 2005, 2006 und 2010 teil.

⁷ Im Folgenden unter der Sigla TN.

völlig Neues auf Basis von Improvisation. Alle drei Vorgehensweisen lassen auf ihre Art Raum für die kreative Gestaltung der TN. Im Folgenden werden exemplarisch die letzten beiden Wege zur Erarbeitung eines Textes dargestellt, d. h. solche, bei denen nicht von einem fertigen Stück ausgegangen wird.

2.1 Rahmenbedingungen

Grundvoraussetzung für eine Theaterarbeit, die kollektive und individuelle Schaffensprozesse fördern soll, ist die gleichberechtigte Mitbestimmung der Studierenden in den diversen Phasen der Projektarbeit. Einzelziele und -aufgaben sollten während des Verlaufs immer wieder von der Gruppe ausgehandelt und definiert werden. Dabei sollte die Lehrperson vornehmlich eine übergeordnete Koordinatoren- bzw. Berater-Rolle einnehmen. Ihre Funktion ist es, Input zu geben, im Fall von Schwierigkeiten einzugreifen und Entscheidungen zu übernehmen. Darüber hinaus muss sie sprachliche Fehler korrigieren, entsprechende Übungen konzipieren, das Stück in seiner sprachlichen Gestaltung immer wieder überprüfen und eventuell ändern. Die Lehrperson behält also den Blick von außen, hält die Fäden zusammen und begleitet die Gruppe ermutigend bei ihrer Arbeit. Dennoch kann sie, je nach Bedarf, in bestimmten Momenten in eine Rolle schlüpfen, um Anregungen einzubringen, Aussprache- und Intonationsbeispiele zu liefern, den Fortlauf des Geschehens mitzugestalten, usw.. Die Funktion der Lehrperson im Wechsel von LiRo und LaRo-Technik⁸ wird ausführlich bei Manfred Schewe (2000: 96ff.) beschrieben.

Im Sinne der Förderung kooperativen Lernens (s. hierzu Johnson & Johnson 1994; Johnson & David W. 2009; Bonnet & Küppers 2011) muss in bestimmten Arbeitsphasen der traditionelle universitäre/schulische Rahmen mit seinen Hierarchien aufgebrochen werden und ein *Spielrahmen* geschaffen werden, der das Experimentieren bzw. das spielerische Schaffen fördert. Das Konzept des Spielrahmens wurde von Ruth Huber mit Rekurs auf Erwin Goffmans *frames* entwickelt und erweist sich als äußerst gewinnbringend für die Drama- und Theaterpädagogik (vgl. hierzu Huber 2003: 381ff).⁹ Der *Spielrahmen* gewährt den TN Schutz und Sicherheit, ermuntert sie zu höchster Einsatzbereitschaft und sorgt gleichzeitig dafür, dass sich niemand überfordert fühlt (ibid.).

Ein weiteres Grundprinzip der Arbeit im Rahmen von TiLLiT-Deutsch ist, dass es keine Haupt- und Nebenrollen gibt, sondern alle TN gleichgewichtige Parts erhalten.

2.2 Entwurf eines Theatertextes durch die Gruppe

Beispiel 1: Ein Objekt als Ausgangspunkt – „Nur ein Spiel“ (TiLLiT-Deutsch 2013) —
Geht man von einem Objekt oder von einem Motiv aus und lässt die TN selbst in der Improvisation Szenen erfinden, gibt man ihnen die größtmögliche

⁸ LiRo steht für „LehrerIn in der Rolle“, LaRo für „LehrerIn außerhalb der Rolle“ (Schewe 2000: 96).

⁹ Zum Einrichten des Spielrahmens siehe auch Reinhardt 2006, 2010.

Schaffensfreiheit in Bezug auf das Theaterstück. Dies erweist sich allerdings nur dann als sinnvoll, wenn solche Motive/Gegenstände genügend „echten“ Anreiz bieten und zum Spiel anregen. Die TiLLiT-Theatergruppe des Jahres 2013¹⁰ erfand auf der Basis des Motivs ‚Apfel‘ verschiedene unterhaltsame Szenen, die sich zu einem kleinen Stück verbinden ließen. Die Szenen wurden beim ersten gemeinsamen Treffen in Kleingruppen in der Improvisation (in der Muttersprache) mit Äpfeln entwickelt und evozierten auf humorvolle Weise größere Themen wie Newtons Entdeckung der Schwerkraft, Wilhelm Tell und Schneewittchen sowie die Marktstrategien eines führenden Hardwarekonzern namens „Apfel“.

Schritt 1: Den TN wurden Äpfel verteilt und der Arbeitsauftrag gegeben, hiermit in drei Kleingruppen (zu dritt) jeweils eine kurze Szene zu entwickeln. Damit war der *Spielrahmen* abgesteckt. Die Improvisationen entsprangen zum Teil direkt aus der rein körperlich-sinnlichen Berührung mit den Äpfeln, des „Begreifens“ und Experimentierens. Hieraus und im gemeinsamen Spiel mit den Äpfeln ergaben sich Gesten und Bewegungen, die wiederum in Verbindung mit der Assoziation bekannter Motive zu Handlungen und kleinen Plots entwickelt wurden. Zum Beispiel wurde das In-der-Hand-Halten und Abwiegen zur Geste Schneewittchens, welches überlegt, ob es sich trotz seiner Apfelallergie erlauben kann, in die verlockende Frucht zu beißen (Kleingruppe 1). Auch die Newton-Figur tauchte spontan auf, aus der Geste des Werfens und Auffangens des Apfels, welche die Entdeckung der Schwerkraft suggerierte. Zu Schneewittchen gesellten sich die böse Königin und ein sprechender Spiegel. Die Kleingruppe 1 verband im Spiel den Märchenstoff mit der Newton-Geschichte und ließ Newton schließlich am vergifteten Apfel sterben.

Die Figur Wilhelm Tells dagegen entsprang aus dem spielerischen Umgang mit dem Apfel als einer Art Kultgegenstand (Kleingruppe 2). Tell wurde in die heutige Zeit projiziert, als Nutzer sozialer Netzwerke, der seine Selfies mit Apfel, Pfeil und Bogen auf Facebook postet und nebenbei das Leben seines Sohns auf das Spiel setzt. Als Zusatzfigur und *running gag* erfand die Gruppe Tells Frau, die sich immer ärgert, wenn ihr Mann ihr die Äpfel für den Strudel wegnimmt.

Eine weitere Gruppe von Figuren ergab sich aus dem Spiel mit dem Markennamen „Apfel“ und der neuesten Markterscheinung: einem Handy in Form eines Apfels, das sehr schnell große Missverständnisse auslöst (Kleingruppe 3).

Schritt 2: Die in der Improvisationsarbeit entwickelten Szenen wurden von mir ins Deutsche übertragen und beim folgenden Treffen gemeinsam gelesen und ausgefeilt. Einzelne Verse, die besonders schwierig auszusprechen waren oder Schlüsselmomente einer Szene darstellten, wurden mehrfach im Chor geübt (z.B.: „Spieglein, Spieglein an der Wand...“). Daraufhin wurde über die Rollenverteilung entschieden. In fast allen Fällen übernahmen die TN die gleichen Rollen, die sie von Anfang an in der Improvisationsarbeit eingenommen

¹⁰ Die Gruppe bestand aus insgesamt neun TN, davon drei Nullanfänger, drei TN mit Niveau A2, drei TN mit Niveau B1

hatten. Schließlich wurden die Szenen Schritt für Schritt gemeinsam geprobt. Da sie Eigenprodukte der TN waren, hatten diese ein besonderes Interesse, sie bestmöglich auszuarbeiten und in der Fremdsprache zu proben. Auch während der Arbeit am deutschen Text wurde weiterhin improvisiert und verändert.

Weiterer Verlauf: Im weiteren Verlauf der Proben wurden die einzelnen Szenen in einen choreographisch gestalteten Rahmen¹¹ eingebunden und durch zwei weitere kleine Szenen ergänzt, welche die Studierenden später erfanden, so dass sich ein halbstündiges Theaterstück daraus ergab.

Kurzer Kommentar: Bei der oben beschriebenen Herangehensweise waren alle TN von vornherein gleich stark gefordert und gleichberechtigt mit ihren persönlichen Ideen in die kreative Arbeit einbezogen. Dies ermutigte sie, auch im weiteren Verlauf Regie-Entscheidungen zu treffen und sich gegenseitig Tipps zur Verbesserung zu geben. Entscheidungsschwierigkeiten gab es lediglich in Bezug auf den choreographischen Rahmen, da ein Teil der Gruppe zunächst fürchtete, den tänzerischen Ansprüchen nicht gewachsen zu sein. Den Übrigen gelang es aber, sie zu überzeugen und mit ihnen einfache und effektvolle Tanzschritte einzuüben, so dass am Ende alle TN mit ihrem Produkt zufrieden waren.

Die fremdsprachlichen Kompetenzen spielten in der ersten Arbeitsphase (Szenen-Kreation) noch keine Rolle. Bei der Konfrontation mit dem deutschen Text kam es darauf an, v.a. die Sprachanfänger nicht zu überfordern. Ihre Parts wurden größtenteils zunächst – in kleine Sequenzen zerlegt – solange im Chor gesprochen, bis sich die Anfänger sicher genug fühlten, sie allein auszusprechen. Den Fortgeschrittenen wurde selbstverständlich von vornherein entsprechend mehr abverlangt, was die sprachlichen Leistungen betrifft. Wichtig war, auch den deutschen Text jeweils eng an die in der Improvisation erwachsenen Gesten zu koppeln, um eine multimodale Sprachverarbeitung zu ermöglichen. Diese ist bekanntlich besonders effektiv im Bezug auf Gedächtnisleistungen, beim Erst- wie beim Fremdspracherwerb (vgl. u.a. Huber 2003: 142ff.). Die Tatsache, dass es sich bei den zu lernenden Dialogen schlichtweg um die deutsche Übersetzung ihrer eigenen Textproduktionen handelte, schien die TN verstärkt zu motivieren, diesem Text auch in der Fremdsprache besonderen Ausdruck zu verleihen. In der Fremdsprachendidaktik werden solche Verfahren bekanntlich in Methoden wie dem *Community-Language Learning* bzw. des *Counseling-Learnings* angewandt (vgl. Larsen-Freeman & Anderson 2011: 85ff.), zu deren Grundprinzipien das Wahren der Selbstsicherheit der TN gehört.

Zu den nichtsprachlichen Lernzielen der oben beschriebenen Arbeit gehörten u.a. das Reflektieren über das Motiv ‚Apfel‘ in Geschichte und Literatur¹² sowie das Erwerben der Kompetenz, aus Versatzstücken ein in sich stimmiges Theaterstück zu entwickeln. Bei letzterem erwies sich die unterstützende und lenkende Hilfe der Lehrperson als unerlässlich.

Zufriedenheit und Stolz hinsichtlich der kollektiven Produktion kommen

¹¹ Die Musik wurde von den Studierenden gewählt, die Choreographie hingegen wurde von einzelnen TN entwickelt und mit der Gruppe eingeübt

¹² Erstaunlicherweise wurde von den Studierenden nicht die Genesis zur Sprache gebracht

exemplarisch in den folgenden Auszügen aus den Erfahrungsberichten von drei Beteiligten zum Ausdruck:

Wir hatten die Möglichkeit uns in unserer Arbeit frei zu fühlen. Die Lehrerin R. hätte uns auch einfach einen fertigen Text präsentieren können, ohne uns nach unserer Meinung zu fragen. In diesem Fall wäre es ein Kurs wie jeder andere gewesen. Aber dadurch, dass wir ein Produkt unserer eigenen Fantasie verwirklichen konnten, wurden die TiLLiT-Stunden zum großen Vergnügen. (Olga L., TiLLiT Deutsch 2013)

Beide Male waren es Kreationen der Gruppe, d.h. jeder hat seinen Beitrag an Ideen, Vorschlägen geliefert und die Aufführung war am Ende das Ergebnis der Gemeinschaftsarbeit. Die Stärke des Projekts besteht im Respekt vor dem Einzelnen als Individuum mit eigenen Ideen und Gefühlen, innerhalb einer Gruppe. (Alessio T., TiLLiT Español e TiLLiT Deutsch 2013)

Es war ein enormes Erfolgserlebnis etwas Neues zu schaffen, das bei der Aufführung großen Anklang fand. Und ich glaube, dass es etwas ist, was für lange Zeit in meiner Erinnerung und in der meiner Kommilitonen bleiben wird. (...) Ich kann sagen, dass ich mich jetzt Teil einer Gruppe fühle, mit der ich eine Erfahrung teile, die schwer im Leben zu wiederholen sein wird. (Eugenio A., TiLLiT Deutsch 2013)

Ausgangspunkt Rahmenszene / Szenario

Ein ähnliches Verfahren zwecks eigener Textproduktion besteht darin, eine Rahmenszene oder ein Szenario vorzugeben, welches von der Gruppe weiterentwickelt bzw. mit Inhalten und Figuren „gefüllt“ wird. Wichtig ist, wie auch bei der oben beschriebenen Vorgehensweise, dass jede(r) TN für sich eine Rolle findet, die wirklich für sie/ihn reizvoll ist, und die zum Handeln herausfordert. Solche Rahmenszenen sollten darüber hinaus dem Erfahrungshintergrund der TN entspringen, um kreative Ausdrucksformen ihrer Lebenswirklichkeit zu ermöglichen (vgl. Poreda 2011:134). Szenarios, aus denen Theaterstücke entstanden, waren beispielsweise ein interaktiver Deutschkurs, bei dem die virtuellen Figuren ihr hinterhältiges Spiel mit den Anwendern treiben (TiLLiT-Deutsch 2007) und eine Therapie-Einrichtung zweier geschäftstüchtiger Damen, die ihren Patienten eine dubiose Methode namens „Stimmungstür“ verkaufen (TiLLiT 2010; vgl. hierzu Reinhardt 2010).

Beispiel 2: Entwicklung einer Handlung auf Basis einer Anfangsszene - „900,- Euro!“ (TiLLiT-Deutsch 2014) — Statt eines Rahmens oder Szenarios lässt sich auch mit einer Anfangsszene als Arbeitsvorschlag beginnen. Der Gruppe von 2014¹³ präsentierte ich folgende Szene in Skriptform, d.h. mit bereits fertig verfassten Dialogen:

Bei der Vernissage in einer Kunstgalerie verliert eine sehr reiche Dame ihr Portemonnaie. Als ein etwas trottelliger Aufseher dieses findet und

¹³ Die Gruppe bestand aus insgesamt sieben TN, davon zwei Nullanfängern, vier TN mit Niveau B1 und einer TN mit Niveau B2.

vorübergehend auf einen Sockel legt, um das Geld daraus zu zählen, wird das Portemonnaie von Besuchern als „Kunst-Objekt“ entdeckt. Die Galerie-Besitzerin wittert sofort ein großes Geschäft, und der Aufseher wird zum Künstler deklariert.

Die Herausforderung, von dieser Szene ausgehend ein Stück zu erarbeiten, betrifft zunächst v.a. zwei Aspekte, mit denen sich die einzelnen TeilnehmerInnen direkt konfrontiert sehen: die Auseinandersetzung mit der Definition von ‚Kunst‘ und die Frage nach den handelnden Personen („Welche Figuren können für den Plot interessant sein, und welche Figur würde mich persönlich in diesem Zusammenhang reizen?“). Daran schließt sich die Frage nach dem möglichen Handlungsverlauf an.

Schritt 1: Bevor die TN mit der Szene konfrontiert wurden, fanden Improvisations- und Aussprachespiele als einführende Arbeitsschritte statt. Bei der ersten Übung stellte ich einen aufgespannten Regenschirm in die Mitte des Raumes und erklärte ihn zum Kunstwerk. Die TN reagierten etwas ratlos und verlegen. Daraufhin bat ich die Gruppe, sich in die Rolle gelangweilter Teenager zu versetzen, die von ihrer Kunstlehrerin (diese Rolle übernahm ich) in eine Ausstellung geführt werden, um dieses Kunstwerk zu betrachten.¹⁴ In diesem *Spielrahmen* entstand sofort eine entspannte Atmosphäre mit Grüppchen junger Leute, die hinter meinem Rücken tuschelten, sich Zeichen gaben und Fratzen schnitten, während ich das Kunstwerk „Regenschirm“ erklärte. Anschließend sollte sich die Gruppe in die Rolle von Personen versetzen, die sich als Kunstkenner ausgeben und kluge Reden schwingen, und schließlich in einem dritten Übungsschritt in Galeriebesitzer, die ihrer Klientel das Werk verkaufen wollen.

Eine weitere Übungs-Sequenz, die dem Lesen der Anfangsszene vorgeschaltet wurde, bestand darin, Definitionen für Kunst zu finden. Daraufhin wurde zunächst die Frage (auf Deutsch) „Was ist Kunst?“ laut geübt, dann leise, in verschiedenen Tonarten und Stilen (nach Queneau 2007)¹⁵, im Chor und nacheinander gesprochen, bis sich eine Art Klangteppich im Raum ergab. Danach sollten die TN knappe Definitionen laut sprechen: „Kunst ist Phantasie“ – „Kunst ist Magie!“ – „Kunst ist Provokation“ – „Kunst ist Faszination“ – „Kunst ist Chaos und Anarchie“ – „Kunst ist ein Skandal!“ – „Kunst ist ein Missverständnis“ – „Kunst ist Inszenierung“. Wieder wurden die Sätze zunächst einzeln, mal laut, mal leise oder geflüstert, in unterschiedlichen, ihnen entsprechenden Tonarten ausgesprochen und im Chor geübt. Jede(r) TN suchte sich schließlich einen Satz aus und versuchte ihm eine adäquate Klanggestalt zu verleihen. Am Ende wurde ein Chor erstellt, in dem sich die Sätze und Stimmen überlagerten, an-

¹⁴ Diese Übung fand in der Muttersprache statt, nicht nur, um auch die Nullanfänger der Gruppe gleichberechtigt zu beteiligen, sondern auch, weil es hier vornehmlich darum ging, Einstellungen und Haltungen zu erproben

¹⁵ Von Queneau wurde hier die Idee übernommen, eine Äußerung in unterschiedliche Situationen / Kontexte zu setzen und entsprechend in unterschiedlichen Stilen vorzutragen. Während Queneau in seinen „Stilübungen“ Text und Sprachregister jeweils ändert, bleiben bei der hier angewandten Übung die Äußerungen wörtlich unverändert. Die Stilvariationen finden vielmehr in Klang, Ton und Lautstärke ihren Ausdruck.

und abschwollen und zu einem beeindruckenden Klangerlebnis wurden. Die Gruppe beschloss, ihre kleine Klangkomposition in das zu erarbeitende Stück einzubinden.

Schritt 2: Nach diesen beiden Übungsphasen wurde der Szenenvorschlag (s.o.) gemeinsam gelesen. Die Studierenden nahmen ihn an und beschlossen, bis zum nächsten Treffen zu überlegen, welche Rolle sie jeweils innerhalb des vorgegebenen Szenarios einnehmen könnten. Darüber hinaus bekamen sie den Auftrag, Definitionen zu Kunst sammeln.

Schritt 3: Beim darauf folgenden Treffen wurde in der Mitte des Raumes ein Portemonnaie ausgestellt. Die TN sollten sich nun in unterschiedliche Rollen ihrer Wahl versetzen und verschiedene Reaktionen ausprobieren, die ihre jeweilige Figur in der Konfrontation mit dem ‚Kunstwerk‘ zeigte. Dabei konnten auch Rollen der bereits vorgegebenen Anfangsszene gewählt werden. Relativ schnell entstand ein buntes Panorama von Figuren. Zu den bereits vorhandenen gesellten sich die Figur einer bizarren russischen Künstlerin als Gegenspielerin zum „Pseudo-Künstler“ (Galerie-Aufsicht) und ein weiterer Aufseher der Galerie – ebenfalls als Gegenspieler zum ersten Aufseher. Es trat außerdem ein kleines freches Mädchen hervor, das gelangweilt mit seinen Eltern durch die Galerie ging und das Portemonnaie als „nur ein Portemonnaie!“ entlarvte.

Im Anschluss an die Probe wurden Definitionen von Kunst ausgetauscht und entsprechende Sätze zu den bereits in der ersten Stunde verwandten Definitionen ergänzt. (z.B. „Kunst ist Freiheit“ – Imagination!“ – „Kunst ist Kapital!“)

Weiterer Verlauf: Schritt für Schritt wurden Anschluss-Szenen improvisiert oder gemeinsam im Gruppengespräch ausgearbeitet und anschließend von mir ins Deutsche übertragen. Beim Fortschreiben der Handlung ergaben sich weitere Figuren: ein Fernsehreporter mit Kamerateam, eine Kunstexpertin und ein Auktionator. Der Plot entwickelte sich dahin, dass die reiche Dame, die ihr Portemonnaie mit 900,- Euro verloren hatte, es schließlich als ‚Kunstwerk‘ für 900.000 Euro ersteigert. Am Ende des Theaterstückes steht der Klangteppich aus Kunst-Definitionen, von den einzelnen Figuren, in einer Reihe zum Publikum gerichtet, vorzutragen.

Kurzer Kommentar: Auch bei dieser Herangehensweise stehen in der Anfangsphase nicht die fremdsprachlichen Fähigkeiten im Vordergrund, sondern ein Spielangebot in der Muttersprache. Während die TN in Gruppen größtenteils stereotypen Rollen und bestimmte Haltungen erproben und darzustellen versuchen, brauchen sie sich zunächst auch nicht individuell zu exponieren. Gleichzeitig werden sie einzeln herausgefordert, sich mit der Definition von Kunst auseinanderzusetzen und anschließend der Gruppe eigene Vorschläge zu unterbreiten. Die darauf folgenden Aussprache-Übungen auf Deutsch finden ebenfalls im Schutz der Gruppe bzw. des *Spielrahmens* statt („Was ist Kunst?“), so dass jede(r) TN zunächst Zeit hat, genügend Sicherheit zu gewinnen. Im dritten Schritt sind die TN explizit in ihrer individuellen Kreativität gefordert, indem sie eine Figur aus sich heraustreten lassen, die auf das vermeintliche Kunstwerk reagiert. Sie haben dabei größte Wahlfreiheit und können die

eigene Figur im Laufe der Arbeit kontinuierlich weiter ausgestalten. Dies geschieht in der Interaktion mit den anderen (s.u., 3.2) und im Prozess des gemeinsamen Erarbeitens des Handlungsverlaufes. Dabei werden nach und nach die fremdsprachlichen Ausdrücke und Strukturen (wie z.B.: „Ich merke, Sie verstehen was davon.“ – „Was für ein Quatsch!“ – „Guck mal, das ist doch nur ein Portemonnaie!“ usw.) an die Handlungen dieser Figur geknüpft. Kollektive und individuelle Schaffensprozesse sind bei dieser Arbeit eng miteinander verzahnt, wie u.a. auch im folgenden Ausschnitt des Erfahrungsberichts einer Beteiligten deutlich wird:

Es war schön, von einer Basis-Idee [...] auszugehen und diese auf unterschiedliche Weise, individuell und kollektiv, weiterzuentwickeln, bis hin zum Einklang unserer Ideen in einer Richtung, die zum definitiven Text führte, über den langen Weg eines intensiven und ständig fortlaufenden Erarbeitungsprozesses. (Barbara M., TiLLiT Deutsch 2014)

Beispiel 3: Adaption eines Klassikers – „Für drei Groschen“ (TiLLiT-Deutsch 2015)
— Die dritte Möglichkeit, die hier beschrieben werden soll, besteht in der Bearbeitung eines bereits vorgegebenen Textes. In diesem Fall scheint auf den ersten Blick die Schaffensfreiheit der TN eingeschränkter zu sein als im Vergleich zu den oben genannten Fällen. Doch kann auch hier gerade die Begeisterung für den Text, wie im Beispiel der „Dreigroschenoper“ von Bertolt Brecht (Theatergruppe 2015¹⁶ – der Vorschlag kam von den TN selbst –), Auslöser für sehr kreative und anregende Gruppenarbeit sein. Kürzungen und Änderungen des Textes sind innerhalb der Gruppe auszuhandeln. Darüber hinaus ist bei dieser Herangehensweise die freie Wahl und Ausgestaltung der Rollen (s.u., 3.2) besonders wichtig.

Schritt 1: Da diesmal von einem bereits vorhandenen Text ausgegangen wurde, musste zunächst sichergestellt werden, dass alle TN diesen gut kennen. Die Hälfte der Gruppe hatte die *Dreigroschenoper* im Vorjahr im Literaturunterricht ausgiebig behandelt. Den übrigen Studierenden wurde empfohlen, sich den Text zu beschaffen und zu lesen (die Nullanfänger lasen ihn in der italienischen Übersetzung). Den Proben vorangestellt wurde ein gemeinsames Gespräch über dieses Theaterstück, über das Werk Brechts und dessen wichtige Stellung in der Theatergeschichte. Auch während der Probenarbeit wurden immer wieder kurze Gesprächseinheiten eingeschoben, um sich den Originaltext der *Dreigroschenoper* und Brechts Intentionen vor Augen zu halten.

Es wurde beschlossen, sich des Kunstgriffs des „Theaters im Theater“ zu bedienen, um die Gruppe von dem Leistungsdruck zu befreien, den hohen Ansprüchen bezüglich eines Brecht’schen Stückes gerecht werden zu müssen. Denn eine Schauspieltruppe darzustellen, die Brechts Theatertext probt, bedeutet, nicht perfekt sein zu müssen. Im Gegenteil: Gerade die Unfähigkeit,

¹⁶ Die Gruppe bestand aus insgesamt sieben TN, davon zwei Nullanfängerinnen, zwei TN mit Niveau B1, zwei TN mit Niveau B2 und einer TN mit Niveau C1

Brechts Text und Konzepte überzeugend darzustellen, reizte die Gruppe als mögliches Leitmotiv für ihr Stück. Damit war die Richtung der Arbeit am Text vorgegeben. Das Stück wurde inhaltlich wie folgt konzipiert: Eine Theatergruppe probt die *Dreigroschenoper* von Brecht. Die ehrgeizige, aber wenig kompetente Regisseurin zeigt bei der Arbeit wenig Sinn für Brecht'sche Maximen. Gleich zu Anfang nimmt sie einer Schauspielerin ihre Rolle und besetzt diese mit ihrer eigenen Tochter, welche sich als äußerst schlechte Schauspielerin erweist und somit die Arbeit der übrigen Truppe kompromittiert. Darüber hinaus kassiert die Regisseurin Gelder von einem dubiosen Sponsor, während die Truppe vergeblich auf Bezahlung warten muss. Die Schauspieler planen schließlich, sich an Mutter und Tochter zu rächen.

Schritt 2: Als Einstieg machte die Gruppe Gangübungen, die jeweils den drei bei Brecht vorkommenden gesellschaftlichen Gruppen entsprachen: zunächst bewegten sich alle TN als „Bettler“ im Raum, danach als „Banditen“ und schließlich als „Prostituierte“. Diese Gangübungen wurden zur Basis für die Auftritte der jeweiligen Gruppen im Stück, in welchem alle TN – je nach Szene – als Banditen, Bettler oder Prostituierte agierten.

Schritt 3: Nachdem man beschlossen hatte, welche Szenen aus dem Original übernommen werden sollten, führte die Gruppe zahlreiche Ausspracheübungen kurzer Dialog-Abschnitte dieser Szenen im Chor und mit jeweils wechselnder Besetzung durch. Zunächst wurde an zwei Textstellen solange gefeilt, bis regelrechte „Mini-Aussprache-Produkte“ entstanden. Als erstes wurde folgender Ausschnitt abschnittsweise auf jeweils 2 TN verteilt und anschließend mit der Hilfe von Stilübungen (nach Queneau, s.o.) geprobt: „Tief im Herzen Sohos/ feiert der Bandit Mackie Messer /seine Hochzeit mit Polly Peachum,/ der Tochter des Bettlerkönigs.“ (Brecht 1968: 17). Dabei sollten die TN-Paare ihren individuellen Textabschnitt jeweils in Stil und Ton selbst gestalten. Im zweiten Abschnitt ging es darum, einer Replik der Lucy-Figur besonderen Ausdruck zu verleihen: „Du gemeiner Schuft! Wie kannst du mir noch ins Gesicht sehen!!“ (ibid. 60). Auch dieser Abschnitt wurde im Chor und mit wechselnder Rollenbesetzung (im Dialog mit Mackie Messer: „Aber Lucy, hast du denn gar kein Herz?“) und in verschiedenen Nuancen geprobt, bis alle TN ihn auswendig spielen konnten. Ähnlich wurde nach und nach mit vielen weiteren Szenenabschnitten verfahren, bis alle TN einmal die Möglichkeit hatten, die Stimmen aller Figuren des Stückes zu erproben.

Schritt 4: Erst nach ein paar Wochen gemeinsamer Arbeit wurde die Frage nach der Rollenverteilung gestellt. Jede(r) TN sollte diesbezüglich eine erste und zweite Wahl treffen. In den meisten Fällen hatten sich die TN inzwischen jeweils mit einem bestimmten Part angefreundet, bzw. es hatte sich herausgestellt, wer welche Rolle besonders überzeugend spielte. Nur in einem Fall gab es Überschneidungen bei der Rollenwahl. Diese ließen sich aber im Gruppengespräch schnell aufheben, und die Teilnehmerin, die auf ihre zweite Wahl ausweichen musste, eignete sich im Laufe der Proben ihren Part erfolgreich an.

Weiterer Verlauf: Zwecks bestmöglicher Gestaltung der individuellen Rollen

wurden – diesmal jeweils in der Rolle – abermals Gangübungen durchgeführt, imaginäre „Gruppenfotos“ erstellt und einzelne Dialog-Abschnitte geprobt. Es ging hierbei darum, Fragen zu klären, wie z.B.: Wie bewegt sich der autoritäre Bettlerkönig Jonathan Peachum? Wie reagiert Celia Peachum, als sie von der heimlichen Hochzeit ihrer Tochter erfährt? Und wie verhält sie sich, als die Huren das versprochene Geld von ihr einfordern? Wie und in welchem Ton redet Mackie Messer mit seinem Freund, dem Sheriff von London?

Nicht immer leicht war es, die doppelte Funktion bestimmter Figuren klar herauszuarbeiten: die der Schauspieler in der Rolle einer Rolle. Dieses und ähnliche Probleme wurden in der Gruppe diskutiert, und alle TN fühlten sich ermuntert, Tipps und Ideen einzubringen. Daraus ergab sich ein konstruktives und stimulierendes gemeinsames Regie-Führen, wie auch der folgende Auszug aus dem Erfahrungsbericht eines TNs belegt:

Einige Entscheidungen haben eine offene und tiefgehende Diskussion unter uns ausgelöst, und jeder hatte das Vergnügen alle eigenen Überlegungen oder Einstellungen zu den Fragen mit den Kommilitonen zu teilen, alles im Zeichen des gegenseitigen Respekts. Wir haben unter uns Teilnehmern unser schöpferisches Potenzial mit Einsatzbereitschaft und Ernsthaftigkeit zum Ausdruck gebracht, uns den anderen gegenüber in einer Auseinandersetzung geöffnet, die von Verständnis und Neugier geprägt war. (Riccardo B., TiLLiT Deutsch 2015)

Kurzer Kommentar: Bei dieser Herangehensweise kommt die kreative Arbeit der Gruppe und der Einzelnen v.a. in zwei Bereichen zum Tragen: zum einen bei der gemeinsamen Neubearbeitung des Textes, zum anderen in der individuellen Gestaltung der Figuren. Bei der Bearbeitung eines literarischen Kunstwerkes wie der *Dreigroschenoper* muss darauf geachtet werden, dass entsprechende Leerstellen im Text ausgemacht werden, die sich füllen lassen. Dem Rezeptionsästhetischen Ansatz entsprechend (für den FSU: vgl. Mummert 2006) verstehen sich die TN auch im Falle einer literarischen Textvorlage als MitgestalterInnen / Bedeutungsschaffende. Insofern ergibt sich automatisch eine fruchtbringende Auseinandersetzung mit Werk und Autor. Dabei kann die Entdeckung der eigenen künstlerischen Fähigkeiten als positiver überraschender Nebeneffekt wiederum stimulierend wirken. So erwies sich auch das Erfassen des künstlerischen Wertes von Brechts Text und dessen ästhetischen Zeichencodes (Reinhardt 2014) als wichtiger motivationaler Faktor. Gerade beim Arbeiten mit vorgegebenen Texten ist die Theaterarbeit immer auch Zugang zum Stück selbst: fachdidaktisch gesehen im Rahmen der *handlungs- und produktionsorientierten Methoden* als Zugang zu literarischen Werken – bekanntlich ein Ansatz, der in den 1990er Jahren besonders populär wurde und auf Schaffensprozesse aufbaut. Dass im Fall von „Für drei Groschen“ der neue Text von den TN als ihr eigenes Produkt gesehen wurde, kommt sehr deutlich bei den Ergebnissen einer kurzen Befragung (s.u., Kap. 4, insb. Zitat Riccardo B.) zum Ausdruck.

Der zweite Bereich, das Gestalten der individuellen Rolle, soll weiter unten im Rahmen der allgemeinen Überlegungen (Kapitel 3.2) etwas ausführlicher behandelt werden.

3 Weitere allgemeine Überlegungen

Im vorliegenden Kapitel werden drei übergeordnete Aspekte angesprochen, die für alle oben beschriebenen Herangehensweisen von gleicher Bedeutung sind.

3.1 Lernen als archetypischer individueller Schaffensprozess

Für alle an der Theaterarbeit Beteiligten, und im besonderen Maße für die Nullanfänger in der Gruppe, bedeutet das Lernen ihres Textes das direkte Koppeln fremdsprachlicher Ausdrücke und Strukturen an Handlung und Gesten, d.h. die Codierung des neuen Sprachmaterials geschieht im Zusammenspiel mit körperlicher Geste und mit Emotionen. Dieses Konstruieren einer eigenen Erfahrungswelt in der Fremdsprache erscheint als besonders wirksam für das Erinnern sprachlicher Strukturen. Nach Huber schaffen sich LernerInnen ihre Sprachwelt aufgrund essenzieller, sensomotorischer und emotionaler Erfahrungen, bzw. in der direkten Koppelung an solche Erfahrungen. Sprachenlernen – ob Muttersprache oder Fremdsprache – erweist sich demnach bereits als archetypischer schöpferischer Vorgang (Huber 2003: 152), welcher an alle weiteren Schaffensprozesse gekoppelt ist. Daher sollte multimodale Verarbeitung, wie sie die Theaterarbeit ermöglicht, in besonderem Maße gefördert werden.

3.2 Das Gestalten der eigenen Rolle

Um die Schaffensfreude der TN an ihren Figuren so gut wie möglich zu fördern, müssen diese im Stück als Ausdruck eines „Möglichen Selbst“ aus den TN heraustreten bzw. in der Interaktion entstehen können (Huber 2003: 431ff), d.h. eigene Kreation der TN sein. Ein „Mögliches Selbst“ kann z.B. das „Angst-Ich“ oder das „Wunsch-Ich“ eines Individuums sein (ibid. 433). Wie weiter unten (Kap. 4) deutlich wird, wählt die Hälfte der TN gern Rollen, die sie als weit entfernt von ihrem Alltags-Selbst empfinden, als eine Art eigene „innerer Gegenspieler“ (Max Frisch, zitiert ibid.).

Das Hervortreten der Figuren geschieht am besten in spielerischen Situationen, die zum spontanen Handeln herausfordern. Geht man von einem fertigen Text und von vorgegebenen Figuren aus, müssen diese „entdeckt“ und erspürt werden können. Die TN müssen ihre Figur frei wählen und selbst gestalten dürfen. Die Annäherung an eine literarische Figur kann auf verschiedene Weise geschehen: über das Sprechen, durch Gangübungen oder im Zusammenspiel mit anderen Figuren (s.o., 2.3).

Dass bei der oben beschriebenen Theaterarbeit das Gestalten der eigenen Rolle als individueller Schaffensprozess im Kontext des Kollektiven empfunden wurde, zeigt exemplarisch der folgende Ausschnitt. Er stammt aus dem Erfahrungsbericht der Teilnehmerin des *Dreigroschen*-Projekts, welche die „schlechte Schauspielerin“ (Susanne) darstellte und in der Rolle von Polly 2 der Theatertruppe die Inszenierung zu verderben drohte.

Sich auf das Spiel einzulassen, bedeutet auch über sich selbst lachen zu können. Und meine Figur (Susanne-Polly 2) hat mich genau dies gelehrt. Indem ich mich nicht allzu ernst genommen habe, habe ich mich in die Figur eingefühlt und versucht das Beste herauszuholen, um in einer Sprache aus Gesten und Worten dem Publikum zu verstehen zu geben, wer Susanne-Polly2 ist. Es war nicht ich, Elisabetta, die auf der Bühne handelte und sprach, sondern Susanne-Polly2. All dies war nur möglich dank des aktiven und teilnehmenden Zuhörens und der Ratschläge und Ideen seitens der Personen, die um mich herum waren, und schließlich wiederum durch meine eigenen Vorschläge und Ideen zur Verbesserung der Figur Susanne in ihrem Auftreten und Handeln. (Elisabetta C., TiLLiT Deutsch 2015)

Im diesem Zitat kommen zwei wichtige Aspekte zum Tragen: Eine neue Rolle einnehmen heißt auch (humorvoll) Abstand zu sich selbst gewinnen können. Darüber hinaus ist auch bezüglich der Rollenfindung der Aspekt des Kollektiven ausschlaggebend (Wie sehen die anderen meine Figur? Was erwarten sie von ihr?). Alle Figuren entstehen auch im Austausch mit den anderen TeilnehmerInnen (s. hierzu auch Franz & Hesse 2011: 109f.). Es erwächst so ein neues internes soziales Geflecht, das TN und Figuren gleichsam mit einschließt und bei dem das solidarische Mitgestalten der Figur durch die Anderen oder ihre begeisterte Anerkennung entscheidend auch zur Verbesserung des individuellen Selbstkonzepts¹⁷ und zu einer konstruktiven Persönlichkeitsbildung beitragen kann.¹⁸

Huber bezeichnet das Gestalten der eigenen Figur als „das magische Als-ob des Fremdsprachlers“ (ibid. 437ff.). Sie weist darauf hin, dass fremdsprachige Figuren oft sogar ausdrucksvoller sind als muttersprachliche und erklärt dies folgendermaßen:

Zum einen hat die Theaterfigur gemessen am Schülerstatus so etwas wie eine soziale und identitäre Karriere gemacht, ihre Selbstsicherheit bringt dies zum Ausdruck: als Studentin war ich nur eine Nummer, als Person in einem Theaterstück bin ich wer und habe etwas zu sagen! (Huber 2003: 437)

Beim Identisch-Werden mit der Figur kann es zu einem Flow-Erlebnis kommen, welches die Motivation steigert, die Lust am Lernen/ Schaffen erhöht und somit ein gutes Gelingen und Behalten der fremdsprachlichen Produktion ermöglicht.¹⁹ Nach Huber wird das resignierte „ich kann nicht“ des Lernalters übertrumpft im Kunstgriff des „Ich tue so, als ob ich könnte“. Dies lässt sich in folgender „Zauberformel“ zusammenfassen: „Ich handle, als ob ich

¹⁷ Zum Begriff des Selbstkonzepts siehe. u.a. Huber 2003: 436.

¹⁸ In den Erfahrungsberichten der Studierenden spiegelt sich auch dieser Aspekt wieder

¹⁹ Auch in Bezug auf das Erlernen von Wissenschaftssprache ist Theaterarbeit hilfreich, insofern es das Sich-in-eine-Rolle-Begeben ermöglicht und damit eine Habitus-Aneignung: „Die Verinnerlichung wissenschaftssprachlicher Strukturen erfolgt über das Sich-zu-eigen-Machen von vorgegebenen Sätzen (in einer Rolle, Anm. MR) und die schöpferische Auseinandersetzung mit diesen“ (Reinhardt 2009: 311).

Schauspieler wäre, ich gebärde mich, als ob ich diese Person wäre und ich rede, als ob ich Deutsch könnte“ (Huber 2003: 440).

3.3 Motivationssteigerung durch kleine Zwischen-Produkte (Nahziele)

In der Sprachlehrforschung wird heute Motivation generell als dynamisches Konstrukt gesehen, welches das Individuum in den Mittelpunkt stellt (Kleppin 2004: 4). Stärker als früher werden kognitive und affektive Komponenten sowie die Bedingungsfaktoren des FSUs in Überlegungen zur Motivationssteigerung miteinbezogen (ibid. 4f). Kognitive und affektive Komponenten fallen bei jedem Individuum anders aus und umfassen Ziele und Erwartungen, Kontrollüberzeugung, Selbstkonzepte, Anstrengung, Ängstlichkeit, Hilflosigkeit, Freude an der Tätigkeit selbst usw. (ibid.). Als wichtiger Aspekt wird in der Forschung hervorgehoben, dass Lernende entweder sich selbst oder einer äußeren Instanz den Erfolg bzw. Misserfolg von Lernprozessen zuschreiben. „Motivierend scheint ein Erfolg besonders dann zu sein, wenn der Lernende dessen Ursachen im eigenen intentionalen Arbeitseinsatz begründet sieht“, stellt Claudia Riemer fest (Riemer 2004: 40, zitiert nach Hoffmann 2008: 99). Eine bedeutende Rolle für die Motivationssteigerung spielen überdies kurzfristige Erfolge. So erscheint es besonders wichtig, Nahziele zu setzen:

Zu beobachten war in Beratungssituationen, dass Lerner – wenn sie sich auf konkrete Nahziele konzentrieren, die dann auch in einer späteren Beratungssitzung evaluiert wurden, Zufriedenheit mit dieser Lösung äußerten und ihre Anstrengungen weiter fortführen wollten (Kleppin 2004: 5).

Bei der Theaterarbeit sollten den TN demnach regelmäßig konkrete Nahziele geboten werden, die sie zum Weiter-Schaffen ermutigen. Dies betrifft alle Ebenen der Arbeit. Nicht nur für Nullanfänger kann beispielsweise die Aussprache eine große Hürde bedeuten. Daher sollten von Anfang an kurze Dialoge, Satzabschnitte oder auch nur bestimmte Ausdrücke in Chor-Übungen – möglichst spielerisch – geprobt werden (s.o). Besonders ratsam ist es, hierbei Schlüsselmomente bzw. Schlüsselbegriffe im Text zu wählen, um von vornherein Sprache auch in ihrem Bedeutungszusammenhang herauszuarbeiten. Diese kurzen Ausschnitte sollten in der Anfangsphase der Proben jedes Mal erneut aufgenommen und perfektioniert werden, so dass die TN die eigenen Fortschritte wahrnehmen und die gelungenen Dialogabschnitte als kleine Produkte ihrer Arbeit erfahren können.

Ebenfalls wirksam bezüglich der Motivationssteigerung ist das Proben und Perfektionieren kurzer Szenenausschnitte. Hier geht es außer um den Text vor allem um die szenische Umsetzung. Wenn eine Mini-Szene einmal „steht“ und allgemeine Zufriedenheit auslöst, ist es erfahrungsgemäß leicht im Flow zu bleiben. Die Lust zum Weiter-Schaffen steigert sich automatisch, wenn solche Szenen gefilmt und als erste kleine Kreationen über digitale Medien ausgetauscht werden können.

Klaus Holzkamp bringt bereits 1983 den kollektiven Aspekt von Motivation ins Spiel – er spricht in seiner „Grundlegung der Psychologie“ von „sozialer Motivation“:

[als] Motivation wird mithin nicht nur der Erfolg der eigenen Aktivität [...] antizipiert, der Erfolg der individuellen Aktivität ist vielmehr daran gemessen, wieweit sie zum Gesamterfolg des jeweiligen kollektiven Unternehmens beiträgt (Holzkamp 1983: 170, zitiert nach Hoffmann 2008: 102).

4 Ergebnisse einer schriftlichen Befragung

Um der Frage nach dem positiven Einfluss der unterschiedlichen Schaffensprozesse weiter nachzugehen, habe ich im Jahr 2015 erstmals nach Abschluss der Arbeit und der Abgabe der freien Erfahrungsberichte einen kurzen Fragebogen (s. deutsche Übers. im Anhang) ausfüllen lassen. Dieser Fragebogen bestand zum größten Teil aus geschlossenen Auswahl- und Listenfragen und halboffenen Fragen. Insgesamt gab es 10 Befragte aus den beiden Gruppen von 2014 und 2015 („900,- Euro!“ und „Für drei Groschen“). Die wichtigsten Ergebnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

1. Alle TN fühlen sich motivierter als vorher (die große Mehrheit sogar viel motivierter als vorher), die deutsche Sprache weiter zu lernen und geben an, ihres Ermessens Fortschritte in den folgenden Bereichen gemacht zu haben:
 - Aussprache: 10/10 große Fortschritte;
 - Sprachverstehen: 7/10 große Fortschritte, 3 mäßige Fortschritte;
 - Satzkonstruktion: 9/10 große F., 1 mäßige F.;
 - Wortschatzerweiterung: 9/10 große F., 1 mäßige F.;
 - Flüssigkeit im Sprechen: 9/10 große F., 1 mäßige F.;
1. Zur eigenen Rolle im Stück: Alle Befragten sind mit ihrer Rolle sehr bzw. außerordentlich zufrieden. Die Gründe hierfür sind unterschiedlich. Während die eine Hälfte der TN angibt, „die Rolle ist mir selbst sehr nah“, erklärt die andere Hälfte, die Rolle sei besonders weit vom eigenen Selbst entfernt und daher besonders attraktiv für sie (s.o.). Die Mehrheit betrachtet ihre Rolle darüber hinaus als „eigene Kreation, auf die ich etwas stolz sein kann“. Fast alle (8/10) sind sich vollkommen sicher, dass sie in Zukunft die im Theater gelernten sprachlichen Strukturen im Zusammenhang mit der eigenen Rolle erinnern werden.

2. Zum Aspekt der Gruppenarbeit: Alle halten die Gruppenarbeit für anregend (4/10) bzw. sehr anregend (6/10). Fast ausnahmslos fühlten sich alle gleichberechtigt in die verschiedenen Arbeitsphasen und -prozesse einbezogen. In der Listenfrage wählten sie unterschiedliche Vergleiche, um die Situation in der Gruppe zu definieren (Mannschaft, Orchester, Chor, etc.), wobei die Mehrheit den Begriff „Mannschaft“ ankreuzte.
3. Zum Text: Alle TN fühlten sich bei der Erarbeitung des Textes sowie in Regie-Entscheidungen gleichberechtigt miteinbezogen. Die Frage, ob sie lieber mit einer fertigen Textvorlage gearbeitet hätten, wurde von allen Befragten verneint. Auf die offene Frage, aus welchen Gründen sie die eigene Erarbeitung bzw. die Adaption eines Stückes vorziehen, gab es folgende Antworten (auffällig ist die Rekurrenz des Wortes *eigen!*):
 - „Wir hätten nicht unsere eigenen kreativen Ideen im Blick auf die Aufführung umsetzen können.“ (Mattia S.)
 - „Es war schön, sich einen bekannten Text zu eigen zu machen und ihn in die heutige Zeit zu projizieren, ohne dessen Grundprinzipien zu verletzen, d.h. die Struktur und die Themen dabei intakt zu lassen“. (Riccardo B.)
 - „Ein selbst erstellter Text ist etwas, was man als sein EIGENES betrachtet, weil es etwas Originelles ist“. (Elisabetta C.)
 - „selbst etwas zu kreieren motiviert mehr, an den einzelnen Szenen zu feilen“. (Eliana S.)
 - „es ist lustiger und aufregender, die eigenen Vorstellungen und Ideen auf die Bühne zu bringen“. (Martina B.)
 - „Es gibt nichts Spannenderes, als wenn man sich frei fühlt, die eigene Rolle und den Text mit dem individuellen Zutun zu bereichern.“ (Alessio T.)

Insgesamt ergibt sich das Bild von TN, die sich ihrer sprachlichen Fortschritte nach Abschluss der Theaterarbeit bewusst sind und darüber hinaus die Schaffens-Freiheit, die ihnen bei der Erarbeitung der Stücke gewährleistet wurde, zu schätzen wissen.

5 Individuelle Schaffensprozesse im Kontext des Kollektiven: Abschließender Kommentar

Im Beitrag wurde versucht zu zeigen, welche individuellen und kollektiven Schaffensprozesse bei der Erarbeitung eines Theaterstückes ineinander greifen,

und es wurden Arbeitsvorschläge angeführt, die in verstärktem Maße zur Förderung solcher Prozesse beitragen können.

Ein gemeinsames Produkt scheint – auch den Ergebnissen in Kapitel 4 nach – große Zufriedenheit bei den einzelnen TN auszulösen, v.a. wenn sich diese des besonderen Wertes ihres individuellen Beitrags innerhalb der Gruppenarbeit bewusst sind. Diese Zufriedenheit über das Schaffen von „Eigenem“ im Kontext einer Gemeinschaft korreliert mit gesteigerter Lernmotivation und verbesserten sprachlichen Leistungen. Sie dürfte maßgeblich zum besseren Behalten sprachlicher Strukturen beitragen, zumal neue Ausdrücke und sprachliche Strukturen zusammen mit positiven Gefühlen enkodiert werden.

Die im Beitrag beschriebenen Verfahren sind selbstverständlich als Beispiele, nicht als Patentrezepte zu verstehen. Bekanntlich kann und darf Theaterarbeit nicht festgefahrenen Mustern unterliegen, sondern ist jedes Mal neu auf die spezifische Situation der Gruppe abzustimmen. Folgendes sei außerdem angemerkt: Größtmögliche Schaffensfreiheit zu garantieren bedeutet zweifellos auch, dass niemand von vornherein gezwungen werden kann, sich am Schaffensprozess zu beteiligen. Die Lust am Mitgestalten muss aus einem Gefühl von Sicherheit und aus der spontanen Reaktion auf Anreize innerhalb des *Spielrahmens* entspringen, aus der „sozialen Motivation“ heraus und nicht zuletzt auch aus dem Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gruppe, der man sich Schritt für Schritt mehr zugehörig fühlt.²⁰

Eine rückblickende Bewertung der Arbeit seitens der TN erweist sich in jedem Fall für die Lehrperson als wichtige Hilfe, um die eigenen Vorgehensweisen kontinuierlich zu überdenken und möglichst zu verbessern.

Bibliografie

Bonnet, Andreas & Küppers, Almut (2011): Kooperatives Lernen und Dramapädagogik. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Diesterweg / Klinkhardt, 180–191

Brecht, Bertolt (1968): *Die Dreigroschenoper*. Frankfurt/M: Suhrkamp

Franz, Susanne & Hesse, Mechthild (2011): Vom Lesen eines Prosatextes bis zur dramatischen Aufführung. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Diesterweg / Klinkhardt, 104–116

Giebert, Stefanie (2012): Much ado about Business – Fachsprache im Theaterprojekt. In: *Scenario*, Jahrgang IV, 1, 2012, 64–89

²⁰ In einer von mir geleiteten Theatergruppe am Goethe-Institut Turin (2006) weigerte sich der einzige männliche Teilnehmer zunächst, eine Rolle zu übernehmen und erklärte: „Ich bin das Publikum.“ Im Laufe der weiteren Treffen wurde „das Publikum“ zu einer der interessantesten Figuren, die kritisch und humorvoll ins Geschehen eingriff und letztendlich maßgeblich an der Gestaltung der gemeinsamen Arbeit beteiligt war.

- [<http://research.ucc.ie/scenario/2012/01/giebert/05/de>, letzter Zugriff Dezember 2015]
- Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer
- Hoffmann, Sabine (2008): *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Narr
- Holzcamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Holubec, Edythe J. (1994): *The nuts and bolts of cooperative learning*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, David W. (2009): An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. In: *Educational Researcher* 38 (5), 365–379
- Kleppin, Karin (2004): „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen“. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: *ZIF* 9 (2). [<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>, letzter Zugriff Dezember 2015]
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Diesterweg / Klinkhardt
- Mummert, Ingrid (2006): *Begegnungen mit „Gertrud“ und „Elsa“*. Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden. Eine Studie. Baltmannsweiler: Schneider
- Passon, Jenny (2011): *Othello@realschule.de* - Eine englischsprachige Theaterinszenierung. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Diesterweg / Klinkhardt, 180–191
- Poreda, Wolfgang (2011): Eigene Texte inszenieren. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Diesterweg / Klinkhardt, 131–140
- Queneau, Raymond (2007): *Stilübungen. (Exercices de style)*. Übersetzung: Ludwig Hartig & Eugen Helmlé. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Reinhardt, Michaela (2006): Was soll das Theater? In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 76: *Umbrüche*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 479–496
- Reinhardt, Michaela (2009): Sprechen in den Wissenschaften – zunächst mit Humor. In: Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Chance Deutsch. Schule-Studium-Arbeitswelt. 34. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Univ. Hannover. Materialien Deutsch als Fremdsprache* Bd.78. Regensburg: Universitätsverlag, 309–322
- Reinhardt, Michaela (2010): Theaterarbeit im universitären Sprachunterricht. In: *DaF-Werkstatt*, 15-16/2010, Arezzo: Edizioni Biblioteca Aretina, 87–96

Reinhardt, Michaela (2014): *Theatertexte – Literarische Kunstwerke. Untersuchungen zu poetischer Sprache in zeitgenössischen deutschen Theatertexten*. Berlin: Erich Schmidt

Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang. & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 35–65

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

6 Anhang

Fragebogen TiLLiT 2014/2015 (deutsche Übersetzung)

Individuelle und kollektive Schaffensprozesse

(Michaela Reinhardt)

1. Zum Spracherwerb – allgemeine Aspekte

1.1 Fühlst du dich nach der Theaterarbeit motivierter als vorher, Deutsch zu lernen?

Nein _____ Ja, ein bisschen motivierter als vorher _____ Viel motivierter _____

1.2 Hast du das Gefühl, Fortschritte beim Deutschlernen gemacht zu haben?

In Bezug auf. . .

die Aussprache: ich weiß nicht _____ mäßige Fortschritte _____ große Fortschritte _____

das Sprachverstehen: ich weiß nicht _____ mäßige Fortschritte _____ große Fortschritte _____

Satzkonstruktionen: ich weiß nicht _____ mäßige Fortschritte _____ große Fortschritte _____

Wortschatzerweiterung: ich weiß nicht _____ mäßige Fortschritte _____ große Fortschritte _____

Flüssigkeit beim Sprechen: ich weiß nicht _____ mäßige Fortschritte _____ große Fortschritte _____

Lust zu sprechen: ich weiß nicht _____ mäßige Fortschritte _____ große Fortschritte _____

2. Zur eigenen Rolle

Bist du mit der Rolle zufrieden, die du interpretiert hast?

(Name der Figur: _____)

Nicht sehr _____ einigermaßen _____ sehr _____ außerordentlich zufrieden _____

Wenn ja, warum hat dir diese Figur gefallen? (du kannst eventuell auch mehrere Gründe ankreuzen)

- Die Figur ist mir selbst sehr nahe _____

- Die Figur ist von mir selbst weit entfernt und daher besonders reizvoll _____

- Es handelt sich um eine wichtige Figur im Stück _____

- Ich habe gern die Rolle einer komischen _____/ lächerlichen _____/
bösen _____/ schlauen _____ attraktiven _____ bewundernswerten _____,
(weiteres? _____) Figur gespielt.

- Ich habe die Rolle als meine eigene Kreation empfunden, auf die ich etwas
stolz sein kann

- Andere Aspekte: _____

Wenn nicht, aus welchen Gründen hat sie dir nicht gefallen? (du kannst
eventuell auch mehrere bzw. alle Gründe ankreuzen)

Ich habe mich in dieser Rolle nicht wohl gefühlt _____

Mir ist es nicht gelungen, mich mit der Figur zu identifizieren _____

Ich fühlte mich gezwungen, diese Rolle zu interpretieren _____

Ich konnte bezüglich der Rolle wenige Entscheidungen selbst treffen _____

Es handelt sich um eine wenig wichtige Figur im Stück _____

Weiteres: _____

Glaubst du, dass du die sprachlichen Strukturen, die du beim Spielen deiner
Rolle gelernt hast, auch in Zukunft in Zusammenhang mit dieser Rolle/Figur
erinnern wirst?

Ich weiß nicht _____ Vielleicht _____ Wahrscheinlich _____ Sicher _____

3. Zur Arbeit am Text und an der Aufführung

Hast du dich bei der Erarbeitung des Textes miteinbezogen gefühlt?

Nein _____ wenig _____ sehr stark (wir waren alle „Ko-Autoren“) _____

Hast du dich in Regie-Entscheidungen mit einbezogen gefühlt?

Nein _____ wenig _____ sehr stark (wir waren alle ein bisschen
Regisseure unseres Stückes) _____

Hättest du lieber mit einem bereits fertigen Text gearbeitet?

Ja _____ Nein _____ Ja und nein _____

Wenn ja, warum? _____

Wenn nicht, warum nicht?

4. Zur Gruppenarbeit

War die Gruppenarbeit anregend?

Nein _____ Öfters gab es Schwierigkeiten _____ anregend _____
sehr anregend _____

Hast du Hierarchien in der Gruppe gespürt?

Nein, wir waren alle gleichberechtigt _____ es gab TN, die dominierten _____
es herrschte eine recht starke Hierarchie; ich fühlte mich von den anderen
wenig respektiert _____

Welche der folgenden Situationen erscheint dir am besten geeignet, um die
Gruppenarbeit zu beschreiben? (du kannst auch mehr als eine angeben)

„Wir sitzen alle im gleichen Boot“ _____ Arbeit auf einer Baustelle _____
Ein

Wettstreit _____ eine Mannschaft _____ Eine Gruppe mit Reiseleiter _____

Ein Orchester, in dem jede(r) ein anders Instrument spielt _____ Ein

Chor _____ Eine andere Situation: _____

Motion and emotion on the language learning stage

Umberto Capra

Abstract

Growing numbers of teachers and students practicing theatre and drama techniques to boost language learning are convinced of the usefulness for the language learning process of improvising or enacting a script, of re-interpreting or faithfully performing a piece of literary drama. The latest findings in the field of neurosciences give a new and robust scaffolding to teachers' general belief that drama activities boost language learning. It is argued that such expectations are well-rooted in language teaching methodology and that drama, theatre and the performing arts in general do offer a peculiar combination of benefits to foreign and second language learning, as exemplified by: 1) a paradigmatic case of cooperative learning, with naturally inbuilt roles; 2) an authentic reason for repetition and memorization, enriching rote with meaning and expression. Evidence resulting from neuroimaging research and developments of the discovery of mirror neurons and consequent hypotheses about the evolutionary path to the development of verbal language are reviewed to show 'hard science' support to the beliefs gathered through praxis by teachers and students and to direct a specific focus on (the need for) the connection of body, voice, motion and emotion in (language) learning.

1 The stage and the mirror

Giacomo Rizzolati and Corrado Sinigaglia in *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio* (2006)¹ explained the role of the *mirror neurons* in our brains – their paradigm-shattering discovery of the early 1990s – to the layperson. They opened their foreword quoting the director and playwright Peter Brook who affirmed that with the discovery of mirror neurons neurosciences started understanding what has always been a very well-known and evident truth to actors and playwrights. This is what Peter Brook said in a speech on *The Art of the Present* delivered on May 23rd 2005 at Tel Aviv University²:

¹ English translation by Frances Anderson as *Mirrors in the Brain* (2008).

² What follows is the author's transcript of the conference [video](#) (courtesy of Tel Aviv University)

This brings us back to a great new discovery of neurology. But this is very new. Neurology has discovered that there is something called the ‘mirror neuron’. That means that in all the circuits of the brain [U+2012] amongst all the many things happening [U+2012] there is something that’s moving, a neuron, that they have named the ‘mirror’. Now, what does this mean? [It] means that it has now been discovered [U+2012] with very advanced and incredibly expensive instruments [U+2012] that if one human being is sitting watching another human being and the other human being says “Ouch” [left hand goes to cover right eye as for sudden pain], a certain neuron lights up in his brain and the person watching [U+2012] who at this moment is being tested by an enormous magnetic resonance instrument [U+2012] exactly the same neuron lights up in his brain. Which proves that when an actor acts the person watching can participate in his experience [audience laugh]. So you will see how astonishing it is that science has at last proved that acting is . . . [P. B. stops and his face expression turns from smiling to very serious] Now, this goes a long way; no, I don’t want to take away from this vast and magnificent world of exploration that neurologists are doing, but, on the contrary, to show that they have done to us a great service, in showing that the act of playing something and the act of observing someone who is playing is an enormous act of human participation; that as one person enters more and more deeply into something that comes only from their own deepest subjective experience [U+2012] doing beyond what they think to be the experience into something even further, even deeper [U+2012] there can be an instant recognition, an instant understanding, a shared understanding between everyone who is watching.

Notwithstanding a kind of ‘we know better’ wink to the audience, Brook refrains from understating the importance of the light shed by neuroimaging and the discoveries of neurosciences on our understanding of fundamental questions like that of (self)consciousness, empathy, interpersonal communication and the development of verbal language.

In this article it will be suggested that the last two decades of discoveries in the field of the neurosciences offer new and robust scaffolding to the belief that drama activities can be extremely beneficial to language learning; a largely shared opinion among all those – teachers, students, drama instructors – even if they have only had occasional experiences of drama activities for language learning. It is a belief, it will be suggested, with sound foundations in language teaching methodology.

2 Cooperative learning

One characterizing, positive and essential aspect of drama and the performing arts in general is that they are the result of a cooperative effort of different agents or, if you prefer, actors. Although the *prime donne* are inevitable, albeit not in the books of rules, one could say that the stage is the field of what, in a sport metaphor, could certainly be defined as a team game.

Advocates for a cooperative approach to learning can be traced back to Quintilian and Comenius (Coppola et al. 1997: 1) or more recently to Dewey and Cousinet, yet it is in the 1960s and '70s, starting in the United States (Johnson & Johnson, Slavin) yet with different but as vigorous European experiences, that cooperative learning practices are studied and defined. The key phrases for cooperative learning are *positive interdependence* and *individual accountability*. 'Positive interdependence' occurs when students realize that their individual success is inextricably linked to the success of each and every other member of the group; its counterpart is 'individual accountability', that is each group member's individual responsibility and contribution, for her or his part, to the group effort and success. One of the main points in Coppola et al. (1997) is that cooperative learning needs structuring to be effective, and that students working in a group should be given a definite set of roles. 'Positive interdependence', 'individual accountability' and attribution of 'a definite set of roles' fit the players performing on stage as sartorial suits. And *roles* are naturally inbuilt in the performing arts.

In the 'positive interdependence' setting, errors change their nature and appear in a different light, too. The prime norm reference and evaluator is no longer the teacher, but the audience, and the main individual responsibility is towards one's fellow players, whose collection of individual accountabilities becomes also one's most relevant asset. One of the students taking part in the 2012 edition of our Vercelli Department's TiLLiT³ project summed it up in few words (Solinas 2013: 56):

Si crea un legame molto importante con gli altri attori, si forma una vera e propria squadra. Tutti contribuiscono, mettendoci del loro. E quando si vede il risultato concreto, ovvero lo spettacolo finale, la soddisfazione è immensa.

Most of all, playing together can be a lot of fun.

3 Repetita iuvant?

Repetition is a *vexata quæstio* in language teaching: it is seen as a necessary rote to get learners acquainted with foreign sounds, allowing them to gain confidence with novel pronunciation and intonation and memorize language chunks. Yet repeating (similarly to what has happened for memorization) has gained a bad reputation as a boring, mechanical, meaningless routine. The behaviourist

³ TiLLiT stands for *Teatro in Lingua/ Lingua in Teatro* i.e. Theatre in the [Foreign] Language /Language in the Theatre- Since 2004 modern languages students have been experimenting with drama and have brought on stage (adapted) plays or original acts authored through improvisation practice in English, French, German and Spanish. At the beginning of summer the TiLLiT festival offers a showcase and a meeting point for the productions both of the Vercelli students and of guest groups from universities in Italy and abroad (also contributing in Italian as a foreign language). In 2014 TiLLiT was awarded the European Language Label.

approach of the Audio-Lingual Method (a.k.a. the *Mim-Mem Method* – mimicry and memorization) played an important role in developing such a negative view. Repetition was aimed at automating unthinking responses; both cognition and emotion had to be cut off in a feedback reinforcement of neuronal loops, a form of subliminal hidden persuasion. Cognition and emotion should instead be reintegrated into repetition activities, so that iteration of minimal patterns is substituted by rehearsal of meaningful utterances pronounced with expressive intonation justified by a communicative contextualization: a condition fittingly attained by rehearsing a play or any kind of show, and much more an effective activity than meaninglessly drilling.

“Now that a year has passed since the show, do you still remember chunks, sentences, expressions from the role you played?”

A distanza di un anno dallo spettacolo ricorda ancora spezzoni, frasi o espressioni della sua parte?

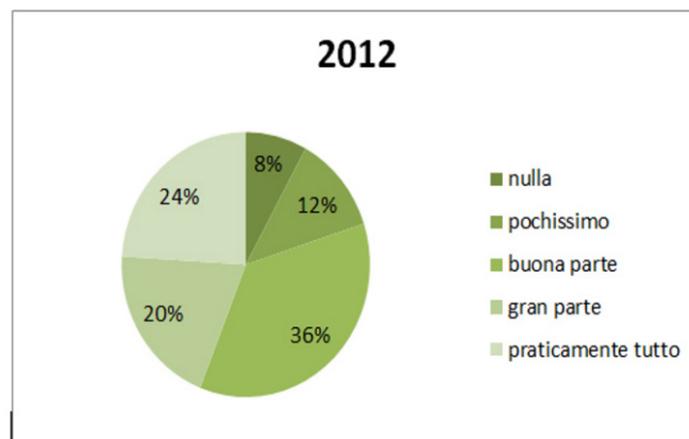


Figure 1: Letizia Solinas, *L'apprendimento delle lingue in scena*, BA Thesis, Vercelli 2013: 42.

In 2013, Solinas used a questionnaire among TiLLiT students that had been devised and used by Reinhardt (2010: 93ff). To the question “Now that a year has passed since the show, do you still remember chunks, sentences, expressions from the role you played?”, only one out of five (20%) of the students interviewed answered ‘nothing’ (8%) or ‘very little’ (12%), while 80% answered ‘a significant part’ (36%), ‘most of it’ (20%) or ‘practically all’ (24%) (Solinas 2013: 42) (Fig. 1). And 28% stated they remembered ‘a lot’ from other players’ parts (while 60% remembered ‘something’) (ibid. 46) (Fig. 2). Which is even more significant considered that only 50% of the same target group declared that they remembered chunks, sentences or expressions from the dialogues repeated in language classes (ibid. 44) (Fig. 3).

“And from other players parts?”

Ricorda anche parte di testi raccontati da altri?

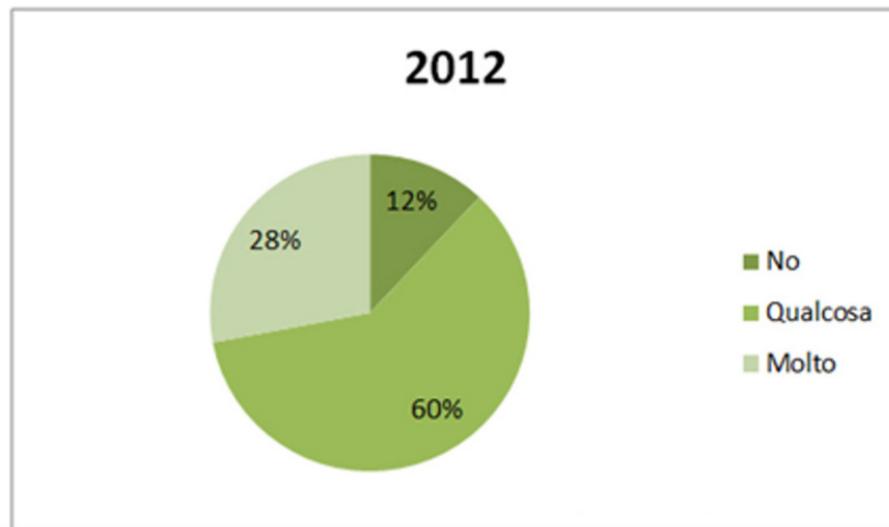


Figure 2: Letizia Solinas, *L'apprendimento delle lingue in scena*, BA Thesis, Vercelli 2013: 46.

The relevant fact is that acting, playing a dramatic role, even just rehearsing for it, results in much more and much deeper processing than plain repetition. This is surely a statement many language teachers working with drama activities would subscribe to, and which is backed up by mirror neurons and some of the results made available by the neurosciences.

]Mirrors in the brain⁴ Rizzolati and his co-workers in Parma observed neurons in motor areas of the brain *spark* not only when a subject performed a given action, but also when the subject observed someone else performing that same action. This discovery has caused a revolution in the interpretation of the relationship between perception, motion and cognition, and it has also shed a

⁴ I must acknowledge the important contribution of a colleague of my same Department, Cristina Meini, whose book *Psicologi per natura. Introduzione ai meccanismi cognitivi della psicologia ingenua* (2007) with its thorough review and discussion of scientific literature relevant to 'folk psychology', was a precious starting guide. One should not be misled by the deceptive names: there is very little of 'ingenuo' or 'folk' in it: studies in this field deal with understanding consciousness and self-consciousness, the realisation of one's own and others' mental processes, intentions and desires. Such studies align along two main theories: the 'theory of a theory (of mind)' and the 'theory of simulation'. 'Mind reading' is another way of calling it.

“After some time, do you remember chunks, sentences or expressions from the dialogues repeated in language classes?”

A distanza di tempo ricorda ancora spezzoni, frasi o espressioni dei dialoghi improvvisati in classe?

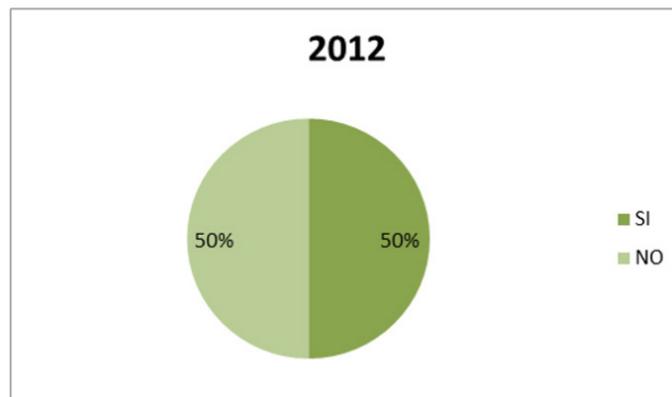


Figure 3: Letizia Solinas, *L'apprendimento delle lingue in scena*, BA Thesis, Vercelli 2013: 44.

completely new light on how we interpret and share emotions, so much that mirror neurons have also been called ‘empathy neurons’.

One of the many seminal results stemming from the discovery of mirror neurons is that their role, directly played according to a ‘vocabulary of acts’ (*vocabolario d’atti*) and based on a ‘motor knowledge’ (*conoscenza motoria*) (Rizzolati & Sinigaglia 2006: 122), is that of coding (understanding) the *meaning* of the actions observed, and, most important, the *intentions* causing the actions (Iacoboni et al. 2005). These results point to an immediate and intuitive connection to the functional description of language, where functions could be seen fundamentally as actions – verbs – with an intention, a goal: asking the way, giving directions, etc.).

Mirror neurons are probably not the only ones in charge of ‘interpreting’ body motion and posture. Some neurons interpret eye movement and direction of gaze (Baron-Cohen 1995), while others in the STS (*superior temporal sulcus*) area are sensible to the position and bending of the head (Hasselmo et al. 1989)⁵. Mirror neurons, though not the only ones sensible to motor signals, seem to be at the centre of the evolutionary process which led to the development of human verbal language.

⁵ Readers familiar with Jacques Lecoq and his pedagogy of *Le corps poétique* (1987) will probably see a good reason for his use of *la maschera neutra* – or *le masque neutre* – of Amleto Sartori and for the activity in drama courses usually called ‘theatre of eyes’.

Steele, Ferrari & Fogassi (2012) in their introduction to the January Special Issue of *The Philosophical Transactions of the Royal Society B*, review the studies that

examine tool use and manual gestures in primates as a window on the evolution of the human capacity for language. Neurophysiological research has supported the hypothesis of a close association between some aspects of human action organization and of language representation, in both phonology and semantics. Tool use provides an excellent experimental context to investigate analogies between action organization and linguistic syntax. Contributors report and contextualize experimental evidence from monkeys, great apes, humans and fossil hominins, and consider the nature and the extent of overlaps between the neural representations of tool use, manual gestures and linguistic processes.

Fogassi & Ferrari (2007: 138f) recall that

Another category of mirror neurons called “communicative mouth mirror neurons” [...] are specifically activated by the observation of mouth-communicative gestures belonging to the monkey repertoire, such as slip-smacking, lip protrusion, or tongue protrusion. Interestingly enough, all acts found to be effective in triggering the visual response of these neurons are affiliative acts – that is, friendly gestures with low emotional content – and not threatening or aggressive gestures. [...] The visuomotor response of these neurons seems to reveal the phylogenetic transition from the voluntary control of actions involved in ingestive behavior to that of facial value (Ferrari et al. 2003).

[...]

Summing up, in monkey premotor cortex we observe an integration of several features that can preadapt this area for the evolution of a sophisticated communicative system. The main feature is the encoding of the production and perception of both facial and forelimb actions in the same cortical area. This double control might have been a key function for the subsequent evolution of a coupling between gestures and calls that provided the communicative system with an improved efficiency and a higher level of flexibility in transferring information to other members of the same species. The presence of this coupling is evident in humans and is already visible in apes, as revealed by several observations: a) The gestural repertoire of chimpanzees is often used in association with vocal calls (Corballis, 2003, and commentaries to it in the same issue); b) gestures usually accompany language production; c) sign languages have the same essential properties as spoken language; and d) the execution or observation of hand actions affect both lip opening and sound emission during syllable production of the executing or observing agent, respectively (Gentilucci & Corballis 2006).

There is a long list of experiments and research showing the correlation mouth-hand-voice⁶ via mirror neurons (see Rizzolatti & Sinigaglia 2006: 153ff), a list

⁶ Such correlation is likely to support and explain why language teachers have long been

of extreme interest for language teaching and learning based on connecting verbal language, voice, body and motion.

Neuroscientists are telling us that there is wide and coherent experimental and evolutionary evidence that verbal language has developed (and develops) from hand and mouth movements, associated and progressively articulated sounds and the visuomotor response of mirror neurons (so much that a category of them is called “communicative mouth mirror neurons”). The concept of a ‘natural process of language acquisition’ thus needs to widen its scope beyond the limits of phonology and implicit grammar learning, encompassing body movements and postures and facial expressions. The above quoted review of a large body of research depicts a holistic Language Acquisition Device and it hints at the need for language learning activities integrating oral language, body movement, postures, facial expression and emotions in communication.

4 Emotion in the mirror

Mirror neurons have also been called ‘empathy neurons’: they let us *feel* what or how another (human) being is feeling. Bastiansen et al. (2009: 2398):

Neuroimaging experiments show that we activate common circuits when observing sensations or emotions felt by others, and when experiencing these sensations and emotions ourselves. This clearly suggests that seeing someone else experiencing touch, disgust or pain triggers much more in us than a purely theoretical, disembodied interpretation of other people’s mental states. Witnessing someone experiencing an emotion or a sensation is associated with a pattern of activity in our brain embodying their actions, sensations and affective states.

A *resonance* is not limited just to pain, fear or disgust. Schippers et al. (2010) let participants in their experiment play the game of charades while they measured brain activity of both gesturer and guesser. They then applied a method to localize direct influences between the brains of the participants (2010: 9388):

Results show that a guesser’s brain activity in regions involved in mentalizing and mirroring echoes the temporal structure of a gesturer’s brain activity. This provides evidence for resonance theories and indicates a fine-grained temporal interplay between regions involved in motor planning and regions involved in thinking about the mental states of others.

In the last decades there has been an increasing attention to the role of emotions in learning, thus progressively overcoming a traditional view of cognition as a strictly *rational* process (see for example Von Rhoenek M. et al. 2003). Emotions can be both positive and negative, and it is the negative emotions that are considered as a hindrance to successful learning (Dulay & Burt 1977).

taught to visualize stress and intonation by "letting the [right] hand move spontaneously" while speaking.

The language classroom can be a place where students risk *losing face*. One way to save face is to wear a mask. Wearing a mask (i.e. assuming different pretended identities) and playing roles (together with the use of music and fine arts) have been claimed to lower the so called ‘affective filter’ (Krashen 1982), to remove any stress from the learning environment, to overcome the emotional barriers that limit students’ ability to learn: in a word to ‘desuggest’ as in Georgi Lozanov’s (and Evelyn Gateva’s) *desuggestopedia*⁷ (Lozanov 1978; Lozanov & Gateva 1988). Like many of the so-called Humanistic Approaches, *desuggestopedia* largely exploits all forms of arts (the performing arts not the least) and it uses them as a key to reach inside the hidden trove of our treasured emotions.

Beard et al. (2007: 235) state that “we need richer conceptions of students as affective and embodied selves and a clearer theorisation of the role of emotion in educational encounters. These areas are currently under-researched and under-theorised in higher education.” Eight years later, it is a statement which remains true, strong and difficult to disagree with. The purpose at the core of this article is to point to the theatre as the perfect stage for language students to find the right interplay of body, motion, language and emotion. The cognitive sciences are showing us the sound neurophysiological, evolutionary and functional foundations of such a perspective and at the same time supporting language teaching methodological approaches which are based on it.

In conclusion, a few words borrowed from Amy Cook (2007: 594) may well serve as an epilogue:

The interplay between cognitive science and performance theory provides important information about what Louis Montrose has called the “cognitive and therapeutic instrument” of drama and performance. [...]

How we understand ourselves and our world involves a relationship between body and environment, language and imagination.

Conceptual blending theory illuminates images evoked in the background of a scene that are yet central to the comprehension of the whole scene, a character, or the play.

The brain’s reliance on stories – connected with the evidence that these stories can be altered – suggests powerful implications for an art form that uses live bodies to tell stories, that renders visible new worlds, and that animates the seemingly impossible.

⁷ "Suggestopedia is now called Desuggestopedia to reflect the importance placed on de-suggesting limitations on learning (Lozanov and [Alison] Miller, personal communication)." (Larsen-Freeman Anderson 2011: 71)

Bibliography

- Baron-Cohen, Simon (1995): *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of the Mind*. Cambridge, MA: MIT Press
- Bastiaansen, Jojanneke C. J.; Thioux, Marc & Keysers, Christian (2009): Evidence for Mirror Systems in Emotions. In: *Philosophical Transactions: Biological Sciences* 364/1528, Evolution, Development and Intentional Control of Imitation (August), 2391-2404
- Beard, Colin; Clegg, Sue & Smith, Karen (2007): Acknowledging the Affective in Higher Education. In: *British Educational Research Journal* 33/2 (April), 235-252
- Cook, Amy (2007): Interplay: The Method and Potential of a Cognitive Scientific Approach to Theatre. In: *Theatre Journal* 59/4, Performance and Cognition (December), 579-594
- Coppola, Antonietta; Giuli Graziella & Invernizzi Franca (1997): *Chi ha paura del lavoro di gruppo? Attività in cooperazione per apprendere le lingue straniere*. Firenze: La Nuova Italia
- Corballis, Michael C. (2003): *From Hand to Mouth: The Origins of Language*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Dulay, Heidi & Burt, Marina (1977): Remarks on Creativity in Language Acquisition. In: Burt, Marina; Dulay, Heidi & Finocchiaro, Mary (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents
- Ferrari, Pier Francesco; Gallese, Vittorio; Rizzolatti, Giacomo & Fogassi, Leonardo (2003): Mirror neurons responding to the observation of ingestive and communicative mouth actions in the monkey ventral premotor cortex. In: *European Journal of Neuroscience* 17, 1703-1714
- Fogassi, Leonardo & Ferrari, Pier Francesco (2007): Mirror Neurons and the Evolution of Embodied Language. In: *Current Directions in Psychological Science* 16/3 (June), 136-141
- Gentilucci, Maurizio & Corballis, Michel C. (2006): From manual gesture to speech: A gradual transition. In: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 30, 949-960
- Hasselmo, Michael E.; Rolls, Edmund T.; Baylis Gordon C. & Nalwa, Vanit (1989): Object-Centered Encoding by Face-Selective Neurons in the Cortex of the Superior Temporal Sulcus of the Monkey. In: *Experimental Brain Research* 3, 179-186
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, UK/Elmsford, NY: Pergamon Press
- Iacoboni, Marco; Molnar-Slakacs, Istvan; Gallese, Vittorio; Buccino, Giovanni; Mazziotta, John C. & Rizzolatti, Giacomo (2005): Grasping the intentions of others with one own's neuron mirror system. In: *PLoS Biology* 3, 529-535
- Larsen-Freeman, Diane & Anderson, Marti (2011): *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

- Lecoq, Jacques [in collaboration with]; Carasso, Jean-Gabriel & Lallias, Jean-Claude (1997): *Le Corps poétique, un enseignement de la création théâtrale*. Anrat: Actes Sud – Papiers
- Lozanov, Georgi (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Philadelphia, PA: Gordon & Breach
- Lozanov, Georgi & Gateva, Evelyn (1988): *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon & Breach
- Meini, Cristina (2007): *Psicologi per natura. Introduzione ai meccanismi cognitivi della psicologia ingenua*. Roma: Carocci
- Rizzolatti, Giacomo & Sinigaglia, Corrado (2007): *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions, Emotions, and Experience* (transl. Frances Anderson). Oxford: Oxford University Press
- Rizzolatti, Giacomo & Sinigaglia, Corrado (2006): *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina
- Reinhardt, Michaela (2010): Theater im universitären Sprachunterricht. „Alte Methoden“ im besonderen Kontext. In: *Daf-Werkstatt. Halbjahrszeitschrift für die Didaktik der Deutschen Sprache an der Universität Siena* 15-16, 87-96
- Schippers, Marleen B.; Roebroek, Alard; Renken, Remco; Nanetti, Luca; Keysers, Christian; Hari, Riitta (2010): Mapping the information flow from one brain to another during gestural communication. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 107/20 (May), 9388-9393
- Solinas, Letizia (2013): *L'apprendimento delle lingue in scena*. Unpublished B.A. thesis. Vercelli: Dipartimento di Studi Umanistici
- Steele, James; Ferrari, Pier Francesco & Fogassi, Leonardo (2012): From action to language: comparative perspectives on primate tool use, gesture and the evolution of human language. In: *The Philosophical Transactions of the Royal Society B* 367, Special Issue (January), 4-9
- Von Rhoneck, Mayring; Von Rhoneck, Philip & Von Rhoneck, Christoph (eds.) (2003): *Learning Emotions: The Influence of Affective Factors on Classroom Learning*. Frankfurt a. M.: Peter Lang

Essay

Fear and Trembling

The Role of “Negative” Emotions in a Performative Pedagogy

John Crutchfield

If as educators we are serious about developing a *performative* pedagogy, then we must be prepared to embrace the full spectrum of emotions involved in aesthetic processes, including “negative” or unpleasant emotions such as anxiety, fear of failure and embarrassment, even sadness and anger. The following essay explores the role of such “negative” emotions in aesthetic processes, particularly where performance is concerned, and sketches out a conceptual framework based upon the anthropological notion of *initiation*, in which such emotions can be seen to have an important place in performative teaching and learning. The full and authentic embodiment of this understanding in the classroom, however, requires that teachers themselves be given practical, experiential training in aesthetic processes involving performance. Teaching itself, in other words, must first be seen in its correct light as a performing art. ¹

1 Introduction: Darkness and Light

As teachers, we have every reason to take seriously the findings of neuroscience. Learning is after all a brain activity, and those who teach would do well to consider how the brain actually learns. “Neuroscientific research,” writes Michaela Sambanis, “offers powerful insights into the brain mechanisms that underly learning processes. These findings can give a better understanding of how learning happens, how the brain as *organ of learning* copes with stimuli, how it stores information, how it forms networks, and how competences are

¹ The text that follows is essentially the script for a talk the author intended to give at the academic conference “Drama and Theatre in Foreign and Second Language Teaching,” held July 10th – 11th, 2015, at the Technical University in Reutlingen, Germany. What occurred instead was an impromptu discourse that dealt with similar themes but in a much less systematic way. Although the text retains certain verbal features that mark it as intended for oral delivery rather than print, a limited number of footnotes and textual references have been added for purposes of the present publication. The author wishes to thank Stefanie Giebert and the two anonymous reviewers for their helpful suggestions for improvements in this regard, and Micha Fleiner and Jonathan Sharp for the conversations that helped spark some of the central ideas of the essay.

developed. In a nutshell, neuroscience can make substantial contributions when it comes to answering the multifaceted question of what helps and what hinders learning” (Sambanis 2016).

One of the more powerful neuroscientific findings, though at the same time perhaps one of the least surprising, has to do with the role of emotions in learning: the brain learns more efficiently when cognitive activity is accompanied by “positive” or pleasant emotions (Spitzer 2003). In fact, there is reason to suppose that this is the natural state of affairs, i.e. that learning is in itself pleasurable, and that Nature arranged things for us this way because, with neither sharp teeth and claws nor very much in the way of fur, our survival as a species has always depended on our ability to learn, and to learn *all the time*. (Or, conversely: because we could learn so well and so continuously, we required neither sharp teeth and claws, nor thick fur, etc. in order to survive.) As Aristotle observed long ago in the *Poetics*, pleasure is an important aspect of *mimesis*, and hence of learning; and even Immanuel Kant, that colossus of Rationalism, knew that every *Bestimmung* has its underlying *Stimmung*, and that one has to be, so to speak, “in the mood” for thinking.

The task of the teacher, then, is partly one of *staging* the learning process: of creating for learners an environment in which the natural pleasure of learning is supported and encouraged rather than hindered and undermined. For hindered and undermined it can certainly be if, instead of pleasant emotions, unpleasant or “negative” emotions, such as for example a fear of failure, are allowed to attach themselves to the material to be learned or to the learning process itself. Such emotions have long been seen to impede learning in all of its classic phases: input, processing and output (Tobias 1986).

I say that none of this is surprising because I assume most people have had personal experience, at some point and in some area of their lives, with both pleasant and unpleasant learning, and hence can attest to the qualitative difference. When learning is pleasurable, it feels easy.

When it is painful, it feels like a chore, and in the end we learn less and forget even that little we’ve learned more quickly. At first blush, then, the pedagogical answer seems obvious enough: we just have to make school fun.

Well, it doesn’t take a Socrates to perform a *reductio ad absurdum* here. If positive emotions really were all that mattered in learning, we would be handing out oxycodone in the school cafeteria. That would infuse the learning process with positive emotions in no time flat, and yet it would probably be a bad idea. As a “thought experiment,” however, it should make one thing clear: we don’t actually believe that pleasure is the only, or even the most important aspect of learning. Or at least, not pleasure plain and simple. And why should we? Pain and pleasure co-exist in life in a sometimes inextricable knot. Not always, but often enough the greatest and most “sustainable” pleasures come through the dire straits of effort, pain and suffering. This is also true of aesthetic pleasure: it is the pathway of art as well as of life. Seeing the two as interconnected is both good dramatic structure and a healthy way to live. When they become polarized in our minds – when we pursue pleasure at face value and banish pain

to the outer dark (or rather, to Other People), then the pleasures we experience remain superficial, easily taken for granted and soon forgotten, while bad and painful things that happen to us, the failures and betrayals, are experienced as a pure subtraction from life, an irreparable loss, an un-dialectical negation.

Do we really believe that we can banish all pain from the classroom and still persuade our students that what we're doing has any relation to their actual lives? How can we claim to address our students "holistically" if we refuse to acknowledge or are unprepared to deal with the dark side of their humanity—not to mention our own? Fear, grief, anger, desire: these things are disruptively real in life and they are the irreducible themes of art. Shouldn't they have a place in education, above all in an *aesthetic* education?

In other words, the desire to "instrumentalize" aesthetic processes for purposes of education is constantly in danger of throwing the baby out with the bathwater. We want the pleasure without the pain, forgetting that the pleasure without the pain is a different pleasure, a lesser pleasure, because part of the soul is being left out. And once that omission has been made, we're no longer in the realm of art, but of mere entertainment.

What I'd like to suggest is that an authentic teaching practice, a practice that embraces the full humanity of both teacher and student, leaves room for darkness as well as light. The question is not how to banish unpleasant emotions from the classroom so that learning can occur more efficiently, but how best to address unpleasant emotions when they do arise, how best to integrate them into the learning process in a way that serves the overarching goal of "transform[ing] brains into minds" (Eisner 2003: 341). This is no mean task; nor is it finally avoidable, especially for a pedagogy that seeks to make use of aesthetic experiences in an authentic way. But this is precisely where a *performative* pedagogy can be of greatest value. Performative approaches not only make room for negative as well as positive emotions, they are also ideally suited for integrating these emotions into a full experiential dramaturgy, a structure that supports learning in its most transformative aspect.

2 The Art of Teaching

The argument might go something like this: Any artistic process will, if fully embraced and by virtue of its holistic nature, produce both "negative" (or unpleasant) and "positive" (or pleasant) emotions. This is especially true of artistic processes involving performance, where the "work" is the body itself, or rather, *embodied action before witnesses*, and the performer is *exposed* in a profound, frightening and unpredictable way (in fact, this is what it means to perform.) Thus the attempt to repress or avoid unpleasant emotions is not only misguided, but may actually result in short-circuiting the very experience that artistic processes make uniquely available. The challenge for teachers who wish to use an aesthetic approach in their pedagogy is to manage these "negative" emotions in a constructive way, which first and foremost means acknowledging and integrating them consciously, through structured reflection, into the artistic

process of which they are necessarily a part. But this in turn means that teachers themselves must be deeply familiar with, and fully competent in, the artistic processes in which they wish to engage their students. They must be fully cognizant of the artistry involved in their own praxis.

That, in a nutshell, is my claim. But before any of this can be made persuasive, I have to make a detour through the zone of some rather philosophical, but not entirely speculative, assertions about the nature of teaching. I would like to begin with the proposition that teaching is not just tangentially or metaphorically but *fundamentally* an art. Hopefully this idea strikes you as neither new nor absurd. If we accept this as our premise, then certain questions immediately arise. *What kind of art is teaching?* And if we know what kind of art it is, then: *What sort of artistic training is required for its successful practice?*

That teaching is first and foremost a *performing art* should be obvious to anyone who has ever had occasion to see it done. Though their styles of performance may vary to the point of utter idiosyncrasy, the best teachers are all, in their different ways, consummate performers. Like performers in other arts, one of the most important things they know is *how to be present*.

I say this is obvious; but for some reason the history of the idea, dating back at least to the Sophists of the 5th century B.C.E., is marked by vast swathes of forgetfulness, when we have convinced ourselves that teaching is not an art at all but rather a science, modelled after horticulture or experimental physics or one of the other natural sciences. During these periods (which include most of the 18th and 19th Centuries in Europe and North America, for instance), “little or no attention was devoted towards exploration of the artistic or aesthetic features of teaching,” for “[t]he model of human rationality . . . was the scientist, not the artist” (Eisner 2002: 379). Although there have always been voices crying out in the wilderness (Goethe and Schiller in Germany, Rousseau in France, Coleridge et. al. in England) the last major swing back toward an emphasis on aesthetic education and an artistic concept of teaching occurred at the beginning of the 20th Century with figures like Rudolf Steiner, John Dewey and William James. It seemed as though the fine arts would finally take their place not merely among the subjects regularly taught in school, but as a fundamental principle and method of education. Since then, however, the oscillation of reform and retrenchment has been dizzying: the immediate post-war period saw a significant swing back toward scientific rationalization, the 60’s out again toward “affective learning” and open classrooms, the 70’s back once again to more traditional methods, etc. – as Harry A. Dawe observed in 1984, before pushing the pendulum back the other way again in an article entitled, “Teaching: A Performing Art.”

More recently, and particularly since the turn of the millennium, the push toward rationalization of education has once again asserted itself, albeit now under an explicitly corporate model with its characteristic rhetoric of “assessment,” “outcomes,” and “achievement.” This model is now so pervasive and so deeply embedded in both public and private institutions, that Manfred Schewe’s (2011) plea for a “performative teaching and learning culture”

amounts to a political act of defiance. As libraries morph into “media centers,” as chalkboards are replaced by smartboards and pen and paper by ipads, as classrooms turn virtual and learning goes online – with huge corporate interests at stake, mind you – what could be more absurd than to suggest that the best learning takes place *in the flesh*, with “head, heart, hand and foot,” and that the performing arts – the arts of embodied presence *par excellence* – ought to be the soil in which good teaching and learning are grown?

But let’s accept this quixotic idea anyway, if only for the sake of argument. If it is indeed a performing art, then teaching requires performance-oriented training. Certainly the training of theatre actors offers a plausible analogy, though the theatre is different from the classroom in decisive ways, and actor training is in itself extremely diverse. Both Dawe (1984) and Eisner (2002), for instance, propose the idea of the “teaching studio,” based on the model of the acting studio, i.e. an actual facility and organization whose purpose is to train teachers *experientially* in their craft, and to provide a framework for professional feedback, critique and reflection. Such facilities should be an integral part not only of teacher education but also of in-service training. The aim, for Eisner, is to help teachers “learn to think like artists” (Eisner 2002: 384). Virtually identical language is to be found in the press material for most reputable North American actor training programs, as for example the BFA Acting Program at the Juilliard School of Drama, Dance and Music, each of whose graduates will “stand ready to embrace a life of continued learning as a generous, skilled, and deeply committed artist” (<http://www.juilliard.edu/degrees-programs/drama/acting-programs>, accessed 27.12.15). Moreover, the basic goal of all actor training, which I take to be the ability to move, speak, think, feel, sense, intuit, imagine, and react authentically in the present moment and with clarity of intention – this I take also to be the hallmark of good teaching.

There is, however, one fundamental difference between teaching and acting: the teacher must *care* about the people who constitute his or her “audience.” Which means the teacher has to see these people not as an anonymous mass from whom something must be wrested (approval, recognition, money, prizes, adulation, “love,” erotic desire, good teaching evaluations, etc.), much less as an enemy to be overcome (I think here of the theatre director Robert Wilson’s legendary and oft-repeated advice to actors: “Hate the audience!”), but as individual instances of Human Being, each with a complex personal history and inner life whose depths can never be completely fathomed or understood. In a word, a *mystery*.

Thus *care* is rooted in a fundamental *respect*. It entails a “way of seeing” other people, a non-totalizing way, one that does not presume to know fully or to encompass, or better: whose encompassing is dialectical, leaving room for the mystery of each person, for (in the words of Shakespeare’s Prospero) the “dark backward and abysm of time” no less than for the potential that may be realized in the future.

Moreover, when it comes to teaching, the concepts of *care* and *respect* (to which one must immediately add *empathy* and *fairness*) are not merely abstract

ethical values, but personal moral qualities in the teacher him-or-herself. They have to do with who the teacher is. The teacher does not perform a fictional role in a fictional world the way an actor typically does. Even when the teacher chooses to “role-play” for pedagogical purposes (as “devil’s advocate,” for example, or “teacher-in-role”), the stakes are real and they are high, because the context of such “play” is ineluctably serious. Unlike the traditional theatre, in which actions and words function primarily as *representation* (mimesis), the classroom is a place in which these things are *real* and have *real consequences*. Real feelings get hurt. I might cry at a play in which a schoolboy is humiliated by his teacher, but in the back of my mind I never forget that these are actors playing characters, not a real teacher and a real schoolboy. And thus the suffering I seem to witness is merely symbolic. Even if, as sometimes happens in avant-garde theatre, the actor willingly submits himself to actual physical or emotional abuse on stage, it is finally in the service of an aesthetic experience *for the audience* (although, admittedly, for the actor himself such willing submission to abuse may also serve other, less innocent, perhaps even narcissistic, masochistic or otherwise psychopathological functions).

In other words, the characters in a play exist only in my mind as an audience member, by virtue of the actors’ skill (and to be sure, the skills of the playwright, director, and designers as well) at activating my imagination and of my willingness to be thus activated. My tears themselves are real tears, but the occasion for them is imaginary. They are qualitatively – one might even say ontologically – different from the tears I might cry if I witnessed an actual schoolboy being humiliated by an actual teacher. In fact, I might not cry at all in this case, unless I happen to be “hardwired” in such a way that anger makes me cry. For then, far more important things are going on than my personal emotions: an act of cruelty to which I must, if as an adult I have any integrity at all, put a stop. To the degree that I am willing and able to witness this actual cruelty as merely *aesthetic*, and to enjoy aesthetically the feeling of being “moved to tears,” I have essentially surrendered my moral agency. I might as well end by saying: *Wow, that was intense. Shall we call a cab?*

But cruelty, whether emotional or physical, is only an extreme form of the lack of care and respect. Let us hope it is also rare among teachers nowadays. In any event, it suffices that the teacher be merely unfair, disingenuous, manipulative, lacking in empathy, or simply unhappy in his or her profession: this will have a profoundly detrimental effect on the whole business of teaching and learning. I believe our friend John Hattie (2009) has proven this, at least indirectly. Who the teacher is actually matters – to an extent that can even be measured, if measurement is what you’re into.

Hence a teacher does actually have to try to be a good person. What sort of person an actor is, by contrast, whether morally good or bad, makes no difference at all to the audience in a theatre. In fact, anecdotal evidence would suggest that actors, like professionals in many other highly competitive and uncertain fields, actually benefit from being relatively unencumbered by scruple. Not so in education. Granted, few of us can claim to be truly good, or

even mostly good, no matter how hard we try to be it. Part of this is because being good (or mostly good) means acknowledging one's own fallibility and potential for evil. And yet, to *recognize* the fact that what sort of person you are actually matters in the classroom, and profoundly so, is at least to raise your eyes to a certain ethical standard. It may be unattainable, but that doesn't mean you shouldn't try to attain it.

Be that as it may, moral goodness – let's tone it down a bit now and speak of *integrity* instead – integrity is notoriously difficult to teach. Like creativity, some would say, it can be learned (or re-learned), but it cannot be taught. So for the question of teacher training, when we talk about a “performative” approach, we are generally left with things that we know *can* be taught, things like voice and diction, gesture and facial expression, posture, movement, breathing, listening, spacial awareness, improvisation, the use of silence, the dramaturgy of conflict, etc. In short: skills. If we cannot teach integrity, at least we can teach skills. Or if the word “skills” strikes us as too craftsman-like and instrumental, we can call them “competences.” And alongside a deep knowledge of the subject and a solid familiarity with various pedagogical methods and techniques, perhaps this is enough. We know our material and we know how to stand up in front of an audience of students and perform.

But while absolutely necessary, these actorly skills in fact turn out to be far from sufficient causes of good teaching. In education, again as opposed to theatre, such skills only become meaningful—and effective—in the service of *authentic performance*, or rather, of the *performance of authenticity*. And by “performance” here I mean a public manifestation in word and deed. What is manifested? My actual character: my authenticity: who I am as a person. And thus the question of integrity confronts us once again.

In fact, we can't escape it. And this is as it should be. For if I do not actually care about my students as human beings, then none of my actorly skills, nor for that matter, my subject knowledge, my facility with pedagogical methods and techniques, my carefully planned lessons, etc. – none of it will make much difference. My students will feel, instantly, intuitively, that I am only pretending, that I am inauthentic, that I am, as one Holden Caulfield would say, a phony. And I will have lost their respect and with it my authority. At best, I may succeed in entertaining them every now and then. A few may learn something along the way. At worst I may destroy their faith in the whole enterprise of formal education. It may come to seem to them like just another game. Some of them may choose not to play; and that choice would probably be to their credit as human beings.

That's a worst-case scenario, of course. What usually happens in a classroom where the teacher is unable fully to perform his or her authenticity, is that everyone tacitly agrees to follow the path of least resistance, to play along just enough to get by, to make the best of the situation. There may not be much pleasure, but at least there won't be much pain either.

3 Liminality and Transformation

Let me now propose several things, which I will at present make no attempt to defend.

- Integrity is not given but made.
- Integrity is apperceptive: it depends upon self-knowledge.
- Self-knowledge is gained primarily through *liminal experience*.
- Liminal experiences involve pain (psychic, emotional, physical).

In the anthropological understanding, which is also to a large degree the understanding current in the field of Performance Studies, liminal experiences are liminal in two ways: internal and external. The external threshold tends to be societal or even spacial: the experience occurs at the fringes or in the border-zones between socially coded spaces. Tribal cultures mark such spaces as *sacred*, i.e. as fundamentally different from the *profane* spaces of normal everyday life, either by placing them at an actual physical remove from the village, or by “retro-fitting” conventional spaces in ways that remove them from their utilitarian function (Eliade 1958). The internal threshold is the one between men and gods, or if you prefer, between conscious and unconscious. Liminal experiences bring us into these intermediate zones, which are of course porous, permeable, volatile, transgressive, and finally, transformative (Turner 1964). As with geography, so with society and the individual soul: maximum change occurs at the edges.

Again in tribal cultures, these liminal experiences are typically cultivated and controlled through religious rituals, most notably, initiation rites or *rites of passage* (van Gennep 1909). For better or worse, however, most of us in the post-industrial West now live in cultures without formal rites of passage, at least not in the religious sense, and hence we have to look elsewhere for the liminal experiences that lead to self-knowledge and, when all goes well, to integrity.

Perhaps you can already guess where I’m going with this. *Artistic processes* present just such experiences of liminality, and few artistic processes are as thoroughly liminal as those that lead to theatrical performance: performance before a live audience of witnesses. Here indeed we might speak of a complete initiation in all three of its classic phases: rites of *separation*, rites of *transformation* and rites of (re-) *integration*. The only thing missing, but it is crucial in an educational context, would be to *see the experience this way*. That is to say: we have to know, and we have to help our students to know, that this is what is happening, this is the ultimate meaning of what we’re doing. Through artistic processes we are not only learning the material and gaining competences (social, communicative, intercultural, etc.), we are also forging our own integrity as human beings from the disparate elements within us.

I’ve been speaking here primarily of the experience of students i.e. schoolchildren, but the same applies of course to teachers-in-training. If

we really want to help future teachers gain the self-knowledge that leads to integrity, one way to do that would be to offer them the aesthetic experience of theatrical performance, to make it, in fact, a fundamental part of their training.

Note that I'm not talking about merely "practicing." Obviously, if performance is the essence of what future teachers will be called upon to do every day of their careers, then the more practice they get at it the better, particularly in a context where they are given useful, detailed feedback and encouraged to reflect and experiment. The voice, the body, the courage to improvise, the capacity to listen and respond "in the moment"—all of this has to be trained and strengthened through coaching and practice. But as I have been suggesting, this strength becomes mere muscle-bulk without the integrity to guide it.

I mentioned pain earlier. If embraced on their own terms – which is necessary if they are to provide a truly liminal experience – artistic processes are not all fun and games. Yes, there is the zen-like bliss of the "flow experience"; yes, there is the ecstasy of discovery; yes, there is the sheer fun of making a creative mess alone or with other people. But this is only part of it, as any practicing artist can tell you. It can actually hurt to write a poem. And maybe it should, at least a little. As the American writer Jonathan Franzen says, writing is "a vehicle of self-investigation. . . a method of engagement with the difficulties and paradoxes of [one's] own life"; hence "unless the writer is personally at risk – unless the book has been in some way, for the writer, an adventure into the unknown; unless the writer has set himself or herself a personal problem not easily solved; unless the finished book represents the surmounting of some great resistance – it's not worth reading. Or, for the writer, in my opinion, worth writing" (Franzen 2012: 122, 130).

What Franzen says of writing fiction holds for other art forms as well, but is particularly true where theatrical performance is involved. Every experienced theatre artist knows that the rehearsal process is fraught with difficulties: violent emotions, radical uncertainty and self-doubt, terrifying vulnerability, erotic volatility, sometimes even physical danger. "Stage fright," which most of us have been taught to see as a weakness or failure, is in truth a quite natural response to the reality of the situation: in both rehearsal and performance, one is utterly ex-posed, "placed out there" in the fire of the live moment, in which something real and unpredictable is going to happen, something that one both desires and fears, something potentially transformative.

And transformation means *à la* Nietzsche that something will be created and something will be destroyed. This is, after all, the essence of initiation. For something to be reborn, it first has to die, and for the personal ego, that process of dying can be painful and sometimes even terrifying. Traditional rites of passage often symbolize this quite explicitly in images of death (Eliade 1958). And yet, if we're serious about the transformative power of artistic processes, we must be prepared to embrace these "negative" experiences as well. Artistic processes are holistic. You can't have the ecstasy without the agony. To skip straight to the fun is not only to cheapen and superficialize the whole process, and hence to render it essentially null and void *qua* liminal experience, but to

treat students as if fun were all they cared about. They already get this insulting message every hour of every day and from every minutest contact with mass society and consumer culture; shouldn't their teachers treat them with more respect? Shouldn't their teachers be able to say: *You are more than that. You are stronger and smarter than that. You deserve better. Let's make something real happen, here, now, together.*

It's worth mentioning that the foreign language classroom presents a particularly overdetermined instance of this. There, we really are dealing with an experience, for beginners, of utter helplessness, utter powerlessness and near-perfect incompetence. In short: a kind of death. None of my previous ego-strategies are of much use to me when learning a new language. I have to begin again from nothing. No wonder, then, that so many FL learners experience debilitating anxiety, and are reluctant to speak the target language at all, even in class (Süleymanova 2011). Who wouldn't be reluctant to expose himself to near-certain failure? But viewed within the framework of initiation, these emotions are not only perfectly normal, they are also deeply ambivalent. Like the Roman god Janus, they face both ways, toward death and toward rebirth. They mark, in fact the initiatory period of "ordeals" (van Gennep 1909), the liminal phase of "betwixt and between" (Turner 1964), the transition from one "mode of being" to another (Eliade 1958): from being a monolingual speaker to being a multilingual speaker. Nor is this merely playing with words. Knowledge of a foreign language is a special kind of knowledge. It changes the knower in profound ways – not just cognitively, but in the imaginative and emotional life as well as in the body itself: the ear, the lips and tongue, the musculature of the face, the expressiveness of the hands, the kinaesthetic sense of proximity and distance, of friendship and enmity. Learning a foreign language quite literally means *becoming other*. In a very real sense, once you've entered a foreign language, you can't go home again. Because the foreign language has entered you as well, and the "you" that goes home won't be the same "you" that left.

Woe betide the teacher who underestimates the seriousness of this process, or who tries to ignore, repress, or cover over with fun and games the natural anxiety many FL students feel. How much better it would be to have a framework, a method and a training that would enable one to maximize this volatility and direct it toward the transformative aims of education.

4 An Experiment

Finally, I want to tell you briefly about a pilot study conducted at the Freie Universität Berlin to investigate the possible value of the experience of performance for students in the Department of English Didactics. (For a fuller report on the study, see Crutchfield 2015).

In a semester-long workshop, eight students were given fairly rigorous artistic training in the fundamentals of Creative Writing. Part of their task was to produce a modest portfolio of original creative texts in the conventional literary genres: creative non-fiction, fiction, poetry, and drama. At the end of the

term, the students put on a Public Reading of their work in front of a general audience. Throughout the term, they were also required to keep a Course Journal, in which they wrote reflections upon their experiences not only with the in-class creative writing prompts and exercises, but in particular with the Public Reading itself, both before and after. These Course Journals were the chief source of qualitative data for the study.

What an analysis of these data revealed was that the Public Reading, as theatrical performance, fundamentally determined the students' experiences over the course of the term, and it did so in three senses: as anticipated event, as experienced encounter, and as reflected and recollected ordeal. Moreover, the emotions associated with these three phases turned out to be similar for all students, such that one is able to map a basic trajectory of moments from doubt, to fear, to happiness.

In some cases, the amplitude of the emotional curve was rather muted, such that instead of doubt we had mere reluctance, instead of fear, nervousness, and instead of happiness, mild satisfaction or relief. In other cases, however, the trajectory was amplified into something approaching the existential: instead of doubt we had outright antipathy and resistance, instead of fear, terror, and instead of relief, an intense joy. I'd like now to share with you a few excerpts from the Course Journal of one student who exemplified this more amplified trajectory.

From the very first moment in which we were proposed to hold a public reading at the end of the seminar, I have never hidden my aversion. [...] I have never been fond of public performances. I'm strongly convinced that performing requires a high level of self-confidence I don't believe I possess when it comes to expressing my feeling to an unknown audience. Surely being bullied as a teenager in occasion of the only school recital I ever took part in did undermine my self-confidence [...] In addition, being the English language so intrinsically linked with my emotions, the idea of reading out my texts written in English simply terrified me.

When it was my turn, I could not move. My hands were sweating and I just could not move from the chair, which is why I was the only one who read his text from the sofa. It was as if I had become a part of it, as if it was the chair itself holding those sheets of paper. I envied my classmates' nonchalance: they could go on the stage and "perform" so freely, *they even look happy when they are done*, I thought.

For a moment, while reading [my story], I felt as if I were alone in the room: of course I could hear some noise in the background but it was like being alone in a room that had no walls, nor doors or windows. It was a room of my own where I could hear myself reading. It was only when people started applauding that I realized what had just happened, my eyes dampened and I felt a shiver run down my spine. After having read my text I felt exceptionally good. Not only had my anxiety disappeared, but it became clear to me that the knot made of fears, memories, expectations, panic and apprehension that had been tightening all these years had finally started to loosen up.

Although I myself am still uncertain as to its significance, the fact is that this student was also one of the two who, in my judgment, were most committed to the artistic process of Creative Writing as I laid it out in the course, and who produced texts that most nearly approached literary quality.

One thing seems clear, however: the “negative” emotions that the student experienced before (and even during) the Public Reading were not a “subtraction” from his overall experience of the event. On the contrary: it would appear that the degree to which the event was transformative for him is directly related to the emotional stakes he had going into it. I would even venture to suggest that the intensity of the “negative” emotions stands in direct proportion to the “positive” effect the student experienced in the end; and hence, considered diachronically, that the “negative” emotions actually opened the way or expanded the capacity for the positive emotions on the other side of the performance. Thus the initial resistance and fear, etc., far from being “negative” in the sense of a negation, were actually a necessary and integral part of this student’s overall experience of the course. And as he himself acknowledges in his self-reflection, they were clearly symptomatic of the fact that the personal stakes for him were quite high, and hence that something real, something truly transformative, might happen in performance.

To view these painful emotions – I think we can now dispense with the term “negative” – as unwanted, unnecessary, or irrelevant would be a mistake. Although their intensity and quality may differ from person to person, they are natural, perhaps even desirable, and in any case unavoidable where artistic processes are concerned – particularly where theatrical performance is a part of that process. The key to unlocking their transformative potential, however, has to do with their *conscious acknowledgement, reflection and integration* into what I earlier called the experiential dramaturgy of artistic process. Negative emotions must be seen as part of a dynamic whole: a coherent phenomenology or trajectory of experiential moments.

The student not only learned something about himself, but clearly underwent a profound personal transformation in and through the experience of performance. He has forged an integrity for himself, and this integrity, one imagines, will open for him the possibility, as a teacher, of being a real person for his students, of being authentic, compassionate, caring and curious—irrespective of whether he chooses to use Creative Writing or performance as explicit pedagogical tools or even as a general approach in his classroom. But I suspect that, having experienced it for himself, he will do this too. And if he does, he’ll be prepared to respond on the strength of his own authentic experience, with both skill and empathy.

5 Conclusion

The upshot of all this, and to return now to our starting point, is that as educators we need a more nuanced, more dynamic and more dialectical concept of emotion than the one we’ve become familiar with from scientific discussions

of affect and cognition. As Michaela Sambanis (2016) is quick to remind us, “Bridging the gap. . . between brain research and didactics, as well as between research and practice, is a delicate task, since brain researchers usually do not work directly in educational contexts and those involved in teaching usually only have an outsider’s perspective on neuroscience. This heightens the risk of misinterpretation and misapplication.” Hence the importance, she says, of “translational research,” i.e. research that would test neuroscientific postulates in the highly complex and differentiated environment of the live classroom. Unlike the laboratory, the classroom is a place where there is “interference” from all sides and all at once, where there can be no pure observer but only participants with more or less awareness of the dynamics of the moment in which they’re also caught up, and where nothing can be replicated. The point of a performative pedagogy would be to shape these moments artistically, to engage our students as whole people by guiding them into and through the full transformative experience of aesthetic process. But certainly it would be wrong to expect our students to undergo something that we have not undergone ourselves, to enter a territory we ourselves have never entered.

Bibliography

- Crutchfield, John (2015): Creative writing and performance in EFL teacher training: a preliminary case study. In: *Scenario* 9/1, 3-34
- Dawe, Harry (1984): Teaching: a performing art. In: *The Phi Delta Kappan* 65/8, 548-552
- Eliade, Mircea (1958): *Rites and Symbols of Initiation: The Mysteries of Birth and Rebirth* (trans. Willard Trask). New York: Harper
- Eisner, Elliot (2003): The arts and the creation of mind. In: *Language Arts* 80/5: Imagination and the Arts, 340-344
- Eisner, Elliot (2002): From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 18, 375-385
- Franzen, Jonathan (2012): *Farther Away*. London: Fourth Estate
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. London: Routledge
- Sambanis, Michaela (2016): Drama activities in the foreign language classroom: considerations from a didactic-neuroscientific perspective. In: Schewe, Manfred & Even, Susanne (eds.) (in preparation): *Performative Teaching, Learning, Research / Performatives Lehren, Lernen, Forschen*. Berlin: Schibri Verlag
- Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern: Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers, Almut; Schmidt, Torsten & Walter, Maik (eds.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 20-31

- Spitzer, Manfred (2003): *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Süleymanova, Ruslana (2011): *Abbau der Sprechanxiety im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung im Beispiel der Integrationskurse*. Berlin: Verlag Dr. Köster
- Tobias, Sigmund (1986): Anxiety and cognitive processing of instruction. In: Schwarzer, Ralf (ed.): *Self-Related Cognition in Anxiety and Motivation*. New Jersey: Erlbaum
- Turner, Victor (1964/1987): Betwixt and between: the liminal period in rites of passage. In: Mahdi, Louse Carus; Foster, Steven & Little, Meredith (eds.): *Betwixt and Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation*. La Salle: Open Court
- van Gennep, Arnold (1909/2004): *The Rites of Passage* (trans. Monika Vizedom and Gabrielle Caffee). London: Routledge

Window of Practice

Incorporating theatre techniques in the language classroom

Abigail Paul

This interactive workshop on performative techniques in the foreign language classroom gives teachers ideas on how to refresh their creative skill set in the classroom, while creating a supportive, collaborative environment for learners. We reinforce understanding of language as a way to communicate meaning and give teachers techniques for creating a positive classroom culture, where students feel freedom from fear of failure. The techniques outlined in this workshop widen the breadth of tools that the language teacher can use to promote students' organic use of language, helping learners of non-native languages to be experimental and create an emotional connection with text, regardless of age or language level. A collaborative environment devoid of a fear of failure helps students listen better, become more aware of each other, and focus on the present with high levels of concentration. The latter half of the workshop capitalizes on learners' heightened sense of awareness and empathy through more production-oriented games and exercises.

1 Introduction

The following workshop was presented at a Foreign Language and Drama Conference at the University of Reutlingen on July 10, 2015. It outlines the use of improvisational theatre techniques in the foreign language classroom by making parallels between the communicative approach to language learning and improvisational theatre techniques learned in various books read and seminars attended by the author throughout the years in numerous cities, but predominantly with Second City Chicago¹, iO Chicago², Keith Johnstone, and

¹ Second City Chicago is an improvisation theatre that opened in 1959, founded by Paul Sills, Viola Spolin's son, using the innovative techniques Spolin taught as its means of creating scripted material.

² iO Chicago is an improvisational theatre in Chicago that was founded in 1981 by Del Close and Charna Halpern and is credited with long form improvisation, especially their signature piece, *The Harold*.

Comedy Sportz³. As Friederike Klippel states, “activities are invented, but we rarely know who invented them. Like games or folk songs they are handed on from teacher to teacher” (Klippel 1985: 1). Similarly improvisational activities morph over time, with each teacher adding his or her own personal flair. The seminar is built predominantly on the games and philosophies as outlined by theatre practitioners Augusto Boal, Viola Spolin and Keith Johnstone, but from the viewpoint of the author. While these activities can be used for a variety of purposes with native and non-native English speakers in a number of areas, the focus in the following is on the second language learner.

2 The Communicative Approach versus Improvisational Theatre Techniques

The generally-accepted understanding of a communicative approach to language learning is that it focuses on using real-life situations to communicate information in a meaningful way, as opposed to earlier approaches that were more concerned with grammar and structure. Importantly this approach is more learner-focused than teacher-focused, with more collaboration between students in order to achieve the effect of real communication in authentic situations. The theatrical realm is ripe with opportunity for these linguistic interactions. The famous improvisational theatre practitioner Augusto Boal contends that "all human beings are actors" and that "the theatrical language is the most essential human language" (2002: 15). In his famous text *Theatre of the Oppressed* he systematically rejects the formal audience/performer dichotomy in favour of making all individuals aware that they can be empowered through taking up the art form themselves, either as actors or spect-actors, as he labels them (Boal 1985). This ties into the communicative approach to language learning, and is echoed in the equally famous improvisational theatre practitioner Viola Spolin's words, that "the techniques of the theatre are the techniques of communicating" (1999: 14). They are both convinced that these techniques should not be reserved only for actors with 'talent'. "Talent or lack of talent have little to do with it...what is called talented behaviour is a greater individual capacity for experiencing" (Spolin 1999: 3).

We don't merely send textual messages composed of words back and forth, but rather human communication takes place "on two levels, consciously or unconsciously" (Boal 2002: 39). Richards' (2006) explanation of the adoption of the communicative approach hints at the parallels we find in using improvisation and drama techniques as a means to learn language.

Learners now had to participate in classroom activities that were based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. Students had to become comfortable with listening to their peers in group

³ Comedy Sportz is a chain of improvisational theatres who use improvisation games in a friendly competitive format, and also offer workshops to students of all ages on how to perform improvisation games.

work or pair work tasks, rather than relying on the teacher for a model. They were expected to take on a greater degree of responsibility for their own learning. And teachers now had to assume the role of facilitator and monitor. Rather than being a model for correct speech and writing and one with the primary responsibility of making students produce plenty of error-free sentences, the teacher had to develop a different view of learners' errors and of her/his own role in facilitating language learning. (Richards 2006: 5)

The techniques of the communicative approach are not only parallel, they are in fact identical, with teachers needing to create as much opportunity as possible for students to have authentic speaking opportunities. Fundamentally, a pupil's language resources must be called upon for the sake of doing drama in the classroom in that he or she uses words in the target language and speaks. However, less important than the use of target vocabulary words, for example, is the "the need to deliberate, negotiate, implement decisions and assess consequences" (O'Neil and Lambert 1982: 18). Taking away some responsibility from the teacher and giving it to the student makes the learner more present in the experience, and thus more excited. "The teacher creates the structure for the tasks, but the learners get to fill them with their own content" (Swados 2006: 2). "Communicative exercises that emphasize learner-based approaches can significantly reduce teacher talking time" (Rinvoluceri 1984: 1), which also has obvious benefits for the second language learner.

2.1 The Collaborative/Improvisational approach

The exercises outlined in the workshop make attempts at putting the greatest emphasis on the group learning experience and not the individual one. We build a sense of togetherness, awareness of other and mindfulness through play. We use collaboration and spontaneity to produce a safe environment where learners are more able to take risks and less likely to suffer if they 'fail'. This is an ideal situation for the language learner and the improviser. Keith Johnstone, the third improvisation icon in addition to Boal and Spolin, makes clear the importance of embracing failure. However, he states that, "the risk can't have a 100% failure rate" (1999: 68). He gives the example of an improviser taking a suggestion from an audience member about a famous person he did not know, which ended with obvious failure. Johnstone affirms this isn't the kind of risk he means. This won't help actors on the stage, nor language learners. We have to build the level of risk according to the students' skill. For example, we would not use the games and exercises outlined in this paper to introduce new vocabulary because the risk is too high that students would not be successful or have fun. However, once a new vocabulary set or grammar structure is introduced, we can use these techniques to synthesize the learning experience, and have the new words and concepts recalled in a more authentic way.

To promote what improvisers call 'group mind,' teachers should create partnerships between students in a random order, by separating close friends,

people of the same culture or gender, and by encouraging everyone to play with all members of the group. It is important for students to keep swapping partners and groups at every opportunity so that we may “break any dependencies to strengthen the group bond” (Spolin 1999: 30). Students should be encouraged to make “a lot of eye contact between learners to strengthen the bond between listener and speaker” (Almond 2005: 14). Once we feel that we are part of the tribe and are functioning without hierarchy, we feel a freedom to experiment and we are less likely to be judged. We are very much in the present, focused on our partners, allowing for learning in a mindful state.

In improvisation we use the term ‘yes, and’ to mean that we should take an idea given to us and build upon it. McKnight and Scruggs (2008: 13) make it clear how we use ‘yes, and’ in the classroom increases authentic communication: “The concept of ‘yes, and’ is a simple one. All ideas are included in activity. No idea is stupid or dumb. All ideas are accepted and built upon.”

The role of humour and laughter is also an important one. “Humour cements group bonds, builds up trust and humanizes impersonal relations” (Sims et al. 1993: 163). However, we must make it clear for students that fun and laughter are the *consequences* of the activities outlined later, not the goal. In fact, Keith Johnstone, in workshops and repeatedly in his books, asks us to be dull, boring, mundane. He writes, “being ‘obvious’ means being your own person, not somebody else’s” (Johnstone 1999: 71). In seminars it is vital to communicate the message to students that they are already enough, they are already interesting, as each human being brings their own experiences, culture and world-view into the lesson. Referring to personal construct theory, Sims et al. (1993: 121) contend that we “are all ‘scientists’ who categorize the elements of their world into constructs, and then use those constructs to help them understand what is going on.” Because your systems of constructs are different from everyone else’s, they are inherently personal, and infinitely interesting. It is the role of the facilitator to make the students feel comfortable in sharing their points of view, and bringing this content into the lesson. This can be done via modelling and using the teacher’s own personal opinions and points of view. This may at first appear to weaken the traditional authoritarian role of the teacher, but in fact with practice the teacher becomes more aware of how to balance authority and control. Spolin criticizes authoritarian good/bad models of critiquing, arguing that the habit “develops into a way of life for those needing approval/disapproval from authority” (Spolin 1999: 8). She believes that when students start seeing their teachers and fellow students as collaborators and not judges, “fear of failure effectively dissipates” (Spolin 1999: 13). Language teaching experts Klippel (1984: 7) and Almond (2005: 50) agree that a friendly environment is of the utmost importance, where mistakes can be made without fear and that students can be uninhibited. Johnstone too shows disdain for traditional teacher student roles, and even encourages the teacher to take responsibility for students’ ‘failure’, hoping that this behaviour will develop confidence in students, and “soon begin to resemble a good party rather than anything academic” (1999: 60). By accepting responsibility for the students’

failures, he believes that “all students regardless of their own inhibitions will volunteer, confident that they won’t be embarrassed” (1999: 60). This learning environment will begin to “generate fun for the achievement of a serious goal” (Swados 2006: 3).

2.2 The Role of the Teacher

In the communicative approach, it is important to first understand the function of a grammatical structure before we have a label for it, such as ‘present continuous’. We also don’t need to employ labels when using theatrical exercises. Avoiding labels will free analytical thought, as “it allows the player to ‘share’ in his or her own way, for imposing a label before its organic meaning is fully understood prevents direct experiencing” (Spolin 1999: 34). Taken from this point of view, the non-native speaker, not unlike the native speaker, first learns and then labels what is then known at a later date, or perhaps not at all.

Spolin (1999) and Johnstone (1999) both encourage an organic approach to exercises, and the teacher’s personal ability to be spontaneous, changing quickly to meet the needs that arise. In this respect, it is more useful for the teacher to have an understanding of the underlying philosophy of improvisation and to have a relatively large number of games in the repertoire, so that the teacher can act as diagnostician. As exercises, grammar structures, and even behavioural issues arise in the classroom, the appropriate game or exercises can be applied as needed. It is also important to respect the boundaries of each individual student in this type of learning environment: “The challenge to the teacher or leader is to activate each student in the group while respecting each one’s immediate capacity for participation” (Spolin 1999: 10). If, for example a group of students find it difficult to play *I am a Tree* because of a lack of vocabulary choices, the teacher might quickly switch gears to a different improvisation game such as *Categories*⁴ to prime the students better for success. Teachers can use these exercises as one set of activities together, or individually to help solve a specific classroom challenge. It is important that the teacher can also feel the freedom to fail so that she can refine, hone, and vary activities in her own style for the best outcomes.

3 The Workshop Activities

The following activities can be used on an individual basis, but as they are presented here, it is one workshop, using scaffolding techniques to get learners to bridge one skill to the next.⁵

⁴ *Categories* is an improvisation game not listed in the workshop activities. Three players come up and form a line in front of the rest of the group. They are given a category (e.g. languages, vegetables, school subjects). Players take turns naming as many things from that category as they can. If there is too long a pause, a mistake or a repetition of something that has already been mentioned, he/she is out and replaced with another player. It can be used to reinforce vocabulary sets students have learned.

⁵ See also improvencyclopedia.org.

3.1 Names to the left/right

The group stands in a circle. In this warm-up exercise, the teacher looks to the person on their left and says their own name to that person. Go around the whole circle once, with students looking at and saying their names to the person to their left. Once it comes back to the teacher, send the names to the right. Then create a rule where the direction of the pulse can change, depending which way the player who has the pulse looks. The focus here is on creating a flow of energy and connecting with other students.

3.2 Name Snap Concentration

The group stands in a circle. Create a rhythm together, two beats softly on the hips, and then a right snap, left snap, for four beats total. Then throw names around circle in random order, Cindy, Jeff, (now Jeff has control). Jeff, Aron, (now Aron has control) etc. The focus here is on solidifying the names learnt in the previous exercise and creating a rhythm as a group.

3.3 Speak or Point

The group stands in a circle. Players take turns either saying the name of a nearby player OR speaking the name. Point/speak/point/speak; it must stay in the order of either speaking, then pointing. Once the pattern is established, play more quickly. The focus here is creating rhythm and recognising patterns. We can also make plenty of mistakes in this game, as it is challenging, but the consequences are usually only laughter.

3.4 You, yes

The group stands in a circle. One person makes eye contact with another and points at them. The pointee says, 'yes' to acknowledge the offer. Once they hear 'yes', the pointer walks across the circle to take the pointee's place. In the meantime the pointee has become the pointer, and must look to someone else to get a place in the circle. It is important that the players don't move from their spot until they have permission to get someone else's.

- Variation – substitute the players' name with 'you', to make it a name game. This exercise is important for making students say yes to everything, but also helps practice authentic listening and give and take.

3.5 Alphabet letters (in pairs)

Students will need space to carry out this exercise. In groups of two, players will become letters of the alphabet. When a letter is called, they become the

letter together without speaking about their plan, simply becoming the letter 'A.' It can be upper case or lower case, but the key is agreement.

- Variation a – create different sized-groups, such as three, four, five or more students. The focus here is on how the exercise changes when more players are added.
- Variation b – Call the numbers at random, instead of alphabetically. The focus here is on spontaneity and allowance for more risk-taking.

3.6 10-second objects (in two large groups)

Students will need space to carry out this exercise. The teacher divides the students into two groups. (This can work with very large groups, so the number of students in each group is unimportant, just that there is one group which actively does the activity and one which serves as an audience.) The teacher calls out an object, then counts to ten as the group becomes the object (e.g. a car, sofa, a pair of glasses).

- Variation for advanced learners – let one student from the opposite group explain the frozen object. The teacher might offer a helpful prompt such as, 'These are no ordinary glasses, Jimmy tell us about the glasses we are looking at!' Allowing some of the advanced students to do the descriptions is a good way of differentiating the task for stronger learners. The focus here is on spontaneity and agreement. It also aims to reinforce vocabulary sets. For the advanced variation, learners can practice spontaneous speech, and justifying what they see in the shapes.

3.7 I am a Tree

Students will need space to carry out this exercise. The group stands in a circle. Someone steps into the space and becomes something and says what they are. Example: "I'm a tree." Someone else enters the space and becomes something that will complement the tree: "I'm a squirrel." And a third enters embodying something that will complement both the squirrel and the tree: "I'm a nut." The oldest player chooses one of those things to 'keep': "I'll keep the nut." The students who were the squirrel and tree return to the circle. The 'kept' person who was the nut repeats what he/she is: "I'm a nut." A new tableau is made around the nut. Example: "I'm a nut." "I'm a seed." "I'm a vegetarian."

The focus here is on word association, collaboration, vocabulary building and the seedlings of storytelling. As objects leave the picture, one key element remains, but will transform into a new idea. For example in the previous example, a scene from nature transforms into a human being who prefers vegetarian food. In the next iteration, we might see a vegetarian, a pizza chef and a coffee barista. There are no wrong answers on the associations students can make.

3.8 Thank You Statues

The group stands in a circle. One person steps in and creates a tableau. Then a second person comes in and complements the 'statue'. One person from the circle gives it a title. The oldest person in the statue says, 'Thank you, plus the title they were given' and exits. A new person enters and a new statue is created.

The focus here is on continuing to practice idea transformation, but also on listening to each other's ideas and labelling them. When we thank our fellow student, we acknowledge that they have been heard. Creating titles for the statues is a creative way for students to use their vocabulary, but also to look for meaning in a stage picture that has been created. As any label is correct, the students learn that all their answers are good, further emphasizing a no-failure feeling in the classroom.

3.9 Mirroring

Students need a partner. Label each person A or B. A will be B's mirror. A must follow B exactly as if he were looking at himself in the mirror. Once students have understood this part of the exercise, B leads A, when the teacher yells 'switch' to change leadership. The teacher continues to call A or B at random, indicating that the leadership should change. Then students are directed to switch leadership organically, until no one leads, we are following the follower.

- Variation – Voice mirroring. Do this same activity using sounds (at first) and then moving on to words. The purpose of mirroring exercises is to make us actively listen with our bodies and voices. When students are listening for context in conversation, they are less reliant on understanding every single vocabulary word.

3.10 Communal Love/Communal Moan

Pick a topic we all love or we want to moan about. One person in the middle of the circle of students begins speaking freely. When s/he runs out of steam, a player from outside the circle continues the conversation by tagging in with a tap on the shoulder and picking up the thread. Everything players say should be true, no need to make anything up. What is very important is that the people on the outside of the circle understand that they must go in to help the 'it' person in the middle, not wait to go in until they have a great idea.

- Variation for reluctant learners, the coach/teacher gives a gentle tap on the back to force reluctant people to go in the circle, to balance more dominant speakers. The focus here is on free speaking, expressing opinions and listening to our fellow students.

3.11 Story Exchange

In groups of two, one student creates a (completely fictional) story about their partner in second person (“you walked into the forest one day, then you saw a squirrel, which you are very afraid of..”). The listener must retell their story in first person (“I was walking in the forest one day when I saw a squirrel”, etc.). Make sure both partners have a turn to create and retell their stories. The focus here is on active listening and storytelling.

3.12 Panel of Experts

Three to four students are told they are experts on one subject (usually a noun + gerund combo – banana throwing, kitten tossing, etc.). The teacher leads the panel discussion on the subject with the experts, and fellow students may ask questions about the topic.

The focus here is on listening, collaboration, and confidence in speaking. By transforming learners into ‘experts’ we see a total change in their posture and voices, and with the no-failure rule, they can’t be wrong. This game is also very good in helping students to support each other’s ideas, by saying yes to the reality that the experts create together. Students should be encouraged to expand on any details created by their fellow students, and create as much reality as possible about their given topic.

4 Conclusion

Combining improvisational techniques with a communicative approach to language learning can open up students and increase their confidence by creating an opportunity for authentic dialogue. A fun, collaborative environment that is devoid of fear of failure results in stronger linguistic outcomes. These techniques aim to “develop people, not drama. By pursuing the former, the latter may also be achieved” (Way 1967: 7).

Bibliography

- Almond, Mark (2005): *Teaching English with Drama. How to use drama and plays when teaching – for the professional language teacher*. Hove: Keyways Publishing
- Boal, Augusto (2002): *Games for Actors and Non-Actors*. Second Edition. London: Routledge
- Boal, Augusto (1985): *Theatre of the Oppressed*. New York: Theatre Communication Group
- Johnstone, Keith (1999): *Impro for Storytellers*. London: Routledge
- Klippel, Friederike (1985): *Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

- McKnight, Katherine & Scruggs, Mary (2008): *The Second City Guide to Improv in the Classroom: Using Improvisation to Teach Skills and Boost Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- O'Neil, Cecily & Lambert, Alan (1982): *Drama Structures. A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson
- Richards, Jack (2006): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rinvolutri, Mario (1984): *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sims, David, Fineman, Steven, Yiannis, Gabriel (1993): *Organizing and Organizations : an introduction*. London: Sage Publications
- Spolin, Viola (1999): *Improvisation for the Theatre*. Third Edition. Noyes St. Evanston: Northwestern University Press
- Swados, Elizabeth (2006): *At Play: Teaching Teenagers Theater*. London: Faber and Faber
- Way, Brian (1967): *Development through Drama*. London: Longman

Konferenzbericht

Bericht zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Thema “Sprachen lehren”

Stefanie Giebert

Der zweijährig stattfindende Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) ist eine der großen Fremdsprachendidaktik-Tagungen im deutschsprachigen Raum. Vom 30.09.- 03.10.2015 fand der diesjährige Kongress an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg statt und wurde von ungefähr 400 TeilnehmerInnen besucht. Die TeilnehmerInnen rekrutieren sich normalerweise hauptsächlich aus Lehrenden und Forschenden aus der universitären Fremdsprachendidaktik und Lehrerseminaren sowie Lehrkräften aller Schultypen. In 12 Sektionen und 12 AG-ähnlichen „freien Formaten“ deckte der Kongress eine sehr große Bandbreite von Themen ab; die dramapädagogisch orientierten Vorträge verteilten sich über verschiedene Sektionen.¹ Der vorliegende Bericht konzentriert sich auf diese Vorträge sowie ein dem Thema Dramapädagogik gewidmetes AG-Format.

1 Sektion Lehrmethoden

Carola Surkamp (Universität Göttingen) beschäftigte sich in ihrem Vortrag mit dem Thema „Handlungsorientierte Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht – eine Videographiestudie“.² Die Studie wurde im Englisch- und Französisch-Unterricht verschiedener Klassenstufen eines Gymnasiums durchgeführt. Ziel war es herauszufinden, was Lehrkräfte unter *Handlungsorientierung* verstehen, wofür handlungsorientierte Elemente eingesetzt werden und wie handlungsorientierte Unterrichtseinheiten typischerweise ablaufen. Es stellte sich heraus, dass die an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte unter *handlungsorientiert* offenbar vielfach einen Unterricht mit dramapädagogischen Elementen verstanden. Im Vortrag wurde ein Beispiel aus dem Literaturunterricht Englisch der 11. Klasse (zu Shakespeares *The Merchant of Venice*) vorgestellt. Hier arbeiteten die SchülerInnen mit Rollenbiographien und Standbildern konnten jedoch scheinbar das Potenzial dieser Übungen

¹ Es ist nicht auszuschließen, dass in weiteren Vorträgen ebenfalls dramapädagogische Elemente diskutiert wurden. Die hier vorgestellten Vorträge wurden von der Autorin nach Lektüre des jeweiligen Abstracts ausgewählt und besucht, da dort dramapädagogische Elemente explizit als Teil des Vortrags erwähnt wurden.

² Beschreibung der gesamten Sektion sowie Abstracts der Vorträge: <http://kongress.dgff.de/de/sektionen/sektion-12.html> [letzter Zugriff 30.12.2015].

nicht voll ausschöpfen. Auffällig hierbei war, dass die verschiedenen Phasen der dramapädagogischen Einheit von der Lehrkraft nur wenig miteinander bzw. mit dem restlichen Unterrichtsablauf verknüpft wurden. Möglicherweise, so Surkamp, ist es nötig, dass LehrerInnen stärker für den Umgang mit solchen ‚Gelenkstellen‘ sensibilisiert werden, um dramapädagogische (und andere handlungsorientierte) Methoden erfolgreicher im Literaturunterricht anwenden zu können. Für eine ausführliche Vorstellung der gesamten Studie verwies die Referentin auf ein Kapitel im von Lutz Küster herausgegebenen Aufsatzband *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie - Empirie – Unterrichtsperspektiven* (2015). In der folgenden Diskussion wurde der Punkt der Rahmung mehrfach aufgenommen. Zuhörer bekräftigten die Sichtweise, dass trotz eines wahrscheinlich zunehmenden Einsatzes von dramapädagogischen Elementen möglicherweise die Gefahr bestehe, dass diese von LehrerInnen und SchülerInnen nur als ‚modisches Anhängsel‘ im Literaturunterricht verstanden werden. Dramapädagogik könne ihr Potenzial nicht entfalten, wenn Lehrkräfte zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit auf ihre Rahmung (zum Beispiel Aufwärmphase, Transparenz über Ziele, Reflexion) innerhalb des Stundenablaufs verwenden.

In seinem Vortrag zum Thema „Dramapädagogik in Schule und Lehramtsausbildung: Fremdsprachenlernen und das ‚Selbst‘ inszenieren“ präsentierte Adrian Haack (Göttingen) Teilergebnisse seines Dissertationsprojekts. Nach einem Überblick über mögliche Ausprägungen von dramapädagogischen Elementen im Unterricht beschäftigte sich der Vortrag mit einer Untersuchung der Reaktionen von Lehramtsstudierenden auf dramapädagogische Seminare. Festgestellt wurde, dass ein Training in dramapädagogischen Methoden Auswirkungen auf Bereiche außerhalb der konkreten Anwendung von Dramamethoden im Unterricht zeigte. So gaben TeilnehmerInnen an, zum Beispiel auch Impulse für gruppenorientierte Unterrichtsgestaltung gewonnen zu haben. Des Weiteren wurde untersucht, ob und wie sich eine Schulung in Dramapädagogik auf das Selbstbild der Studierenden auswirkte, wobei die TeilnehmerInnen am stärksten Veränderungen in den Bereichen Offenheit und Kreativität wahrnahmen. In der anschließenden Diskussion wurde vom Publikum unter anderem die Frage gestellt, ob für die erfolgreiche Anwendung von Dramapädagogik eine persönliche Neigung der Lehrkraft Vorbedingung sei, eine Frage, die in ähnlicher Form auch im freien Format (siehe unten) diskutiert wurde.

2 Sektion Leistungsbewertung

Hier gab Raphaele Beecroft (PH Karlsruhe) einen Einblick in ihr Dissertationsprojekt „Initiieren, Elizitieren und Bewerten mündlicher Sprachleistungen im Fremdsprachenunterricht: Professionalisierung von Lehrkräften durch

Aktionsforschung".³ Das Projekt wurde im Englischunterricht einer 9. Klasse an einer Realschule durchgeführt. Ziel war es, SchülerInnen mit Hilfe von Improvisationsaufgaben auf eine mündliche Abschlussprüfung (Eurokom Prüfung) vorzubereiten. Das Projekt umfasste die curriculumsbezogene Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Improvisationsaufgaben im Englischunterricht, die Forscherin und Lehrerin mittels Team-Teaching in einer Unterrichtsstunde pro Woche durchführten und die einen Teil der mündlichen Note der Lernenden bildeten. Fokus des Vortrags bildete die Untersuchung der Wirkung der Improvisationsübungen auf die Prüfung. Die Lehrerin berichtete eine Motivationssteigerung der Lernenden sowie bessere Leistungen in der mündlichen Prüfung. Bei den SchülerInnen fiel die Einschätzung dagegen eher gemischt aus. Als hilfreich für die Prüfungsvorbereitung wurden z. B. höhere Motivation, bessere Aussprache und größere Sprachflüssigkeit genannt. Aspekte, die als nicht hilfreich für die Prüfung eingestuft wurden, waren geringer Leistungsdruck während der Improvisationen (obwohl Teil der mündlichen Note), Fokus auf Gruppenarbeit und Spaß an den Übungen. Denn die Abschlussprüfung erzeugte hohe Nervosität und wurde von den Lernenden als komplett andere Situation empfunden, obwohl teilweise ähnliche Leistungen (flüssig vor Publikum sprechen) gefordert waren wie in den Improvisationen. Positives Fazit der Referentin war, dass gewisse Elemente als relevant für die Prüfungsvorbereitung erkannt wurden. Kritisch erwähnte die Forscherin, dass die Lernenden andere Wirkungen der Improvisationen, die ebenfalls als wichtig für kommunikative fremdsprachliche Kompetenz gelten können, als nicht relevant für die Prüfungsvorbereitung ansahen. In der anschließenden Diskussion wurden einige Fragen zum Forschungsdesign und zur Fortführung der Studie diskutiert, um zum Beispiel Einflüsse, die in der Person der Forscherin (Muttersprachlerin Englisch) lagen, ausschließen zu können.

3 Sektion Curriculum/Mehrsprachigkeit

Gisela Fasse (Köln) stellte ihr Projekt einer mehrsprachigen Theater-AG an einem Kölner Gymnasium vor.⁴ An deutschen Schulen sei zwar häufig eine Mehrsprachigkeit vorhanden, werde aber noch zu wenig wahrgenommen bzw. aus der Defizit-Perspektive betrachtet, so die Referentin. Ziel der Theater-AG war daher, die Wertschätzung und Bewusstheit für verschiedene Herkunftssprachen der SchülerInnen zu erhöhen sowie soziale Fähigkeiten, Selbstbewusstsein und (künstlerische und allgemeine) Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen im geschützten Raum des Theaters zu fördern. Der Projektablauf sah für das Schuljahr das Erlernen verschiedener theaterästhetischer Mittel, mit denen die Teilnehmenden für verschiedene Herkunfts-, Fremdsprachen und Dialekte in der Gruppe sensibilisiert wurden sowie die gemeinsame Erarbeitung eines

³ Beschreibung der gesamten Sektion sowie Abstracts der Vorträge: <http://kongress.dgff.de/de/sektionen/sektion-10.html> [30.12.2015].

⁴ Beschreibung der gesamten Sektion sowie Abstracts der Vorträge: <http://kongress.dgff.de/de/sektionen/sektion-10.html> [30.12.2015].

mehrsprachigen Theaterstücks vor. Neben dem Fokus auf Herkunfts- und Fremdsprachen seien aber auch die Aspekte Körpersprache sowie *Feedbacksprache* (bildungssprachliche Mittel und Regeln für die Reflexionsphasen) Teil des Lernprozesses gewesen. Als längerfristiges Ziel des Projekts nannte Fasse die Dokumentation der Abläufe und Reflexion der Wirkungen, ein Einsatz von Fragebögen sei jedoch bisher aufgrund von infrastrukturellen Problemen (Raum und Zeit der AG) und daraus resultierenden Disziplinschwierigkeiten bei den TeilnehmerInnen noch nicht möglich gewesen. Geplant sei als Alternative hierzu, mit Videographie zu arbeiten, das Projekt stehe in dieser Hinsicht jedoch noch relativ am Anfang.

4 Freies Format

Das freie Format „Drama/Theater im FSU – Fragen zur Implementierung“, geleitet von Stefanie Giebert und Jonathan Sharp, wollte ein Forum vor allem für PraktikerInnen bieten, Meinungen und Erfahrungen auszutauschen. In der ersten Sitzung stand der Themenbereich Ästhetik vs. Instrumentalisierung sowie Leistungsbewertung im Mittelpunkt einer Diskussionsrunde im World Café-Format. Am zweiten Tag wurden stärker praxisbezogene Fragestellungen in Kleingruppen diskutiert. An beiden Tagen wurde das Angebot von einer recht heterogenen Teilnehmergruppe wahrgenommen. Einerseits nahmen einige Forschende und Lehrende mit langjähriger Praxis- und Publikationserfahrung in der Dramapädagogik teil. Andererseits waren relativ viele Lehrkräfte mit noch wenig Erfahrung in diesem Bereich anwesend, was sich auch auf die Diskussionen auswirkte, da relativ viele Grundlagen betreffende Fragen und Anliegen geäußert wurden.

Im World Café kam – wie auch bei den erwähnten Diskussionsrunden nach verschiedenen Vorträgen – ebenfalls die Frage nach der Lehrerpersönlichkeit auf. Es wurde von einigen TeilnehmerInnen vermutet, dass ein bloßes Interesse an Dramapädagogik nicht ausreiche und sogar angenommen, dass eine Lehrkraft 'Schauspieltalent' als Voraussetzung benötige, um dramapädagogische Elemente erfolgreich anzuwenden – eine Vermutung, die gewisse Berührungspunkte unter Lehrkräften erklären mag. Dieses Themenfeld sollte die AG am zweiten Tag unter dem Stichwort 'Ausbildung' wieder aufnehmen.

Bei der Frage nach der Leistungsbewertung im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht beschäftigten v. a. folgende Fragen die TeilnehmerInnen: Können sprachliche und schauspielerische Leistung bei der Bewertung getrennt werden? Können und sollen ästhetische Standards in die Leistungsbewertung einfließen? Ist es überhaupt gerecht, dramapädagogische Übungen zu bewerten, da ja nicht alle LernerInnen über 'Schauspieltalent' verfügten? Was werde überhaupt bewertet – müsse man nicht auch berücksichtigen, dass einige Wirkungen dramapädagogischer Arbeit vielleicht gar nicht messbar seien? Eine Beantwortung der Fragen war nicht Ziel des Formats, vielleicht lassen sich hieraus aber Schlüsse ziehen, welche Fragen vor allem unerfahrene Lehrkräfte beschäftigen und möglicherweise zu Berührungspunkten mit der

Dramapädagogik führen.

Am zweiten Tag diskutierten die TeilnehmerInnen in Kleingruppen unter anderem die Themen „Struktur und Chaos im dramapädagogischen Unterricht“, „Aus- und Weiterbildung“ sowie „Reflexionsmethoden“ und stellten kurze Handlungsempfehlungen zusammen, wobei sich auch hier herausstellte, dass weiterhin viele offene Fragen bestehen, vor allem in Bezug auf die systematische Ausbildung von Lehrkräften in dramapädagogischen Aspekten.

5 Fazit

Zwar war die Dramapädagogik nicht Konferenzschwerpunkt und eine eigene Sektion zum Thema wurde nicht – wie etwa 2009 – angeboten, dennoch gab es auf dem 26. DGFF Kongress meiner Ansicht nach für am Thema interessierte Lehrende und Forschende gute Impulse und Einblicke in einige derzeit im deutschsprachigen Raum laufende dramapädagogische Forschungsprojekte. Als mögliche Themen für weitere Forschung und/oder dramapädagogische 'Lobbyarbeit' schienen sich jedoch zwei Bereiche besonders herauszukristallisieren: Wie können dramapädagogischer Elemente sinnvoll in den regulären Unterrichtsablauf eingebettet werden, so, dass diese Elemente von Lehrkräften und Schülern nicht nur als dekoratives 'nice to have' (etwa für die letzten 10 Minuten der Stunde) empfunden werden? Und sind dramapädagogische Elemente tatsächlich nur etwas für Lehrkräfte und Lernende mit besonderem 'Talent' und/oder 'Neigung', wie es offenbar diverse KongressteilnehmerInnen empfanden, oder können sie von allen Lehrkräften für alle Lernenden angewendet werden? In diesem Zusammenhang wäre eine weitere Etablierung der Vermittlung von dramapädagogischen Methoden als regulärem Bestandteil einer Lehramtsausbildung sicherlich wünschenswert.

Hinweise auf Konferenzen 2016 von dramapädagogischem Interesse:

9. Weltkongress der International Drama, Theatre and Education Association, vom 11.-17. Juli 2016 in Ankara, Türkei (<http://ideaturkey.org/en/>)

38. Kongress des APLIUT (Association de Professeurs de Langues des Instituts Universitaire de Technologie) zum Thema "Jeux en jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues en LANSAD" ("Spiele im Spiel beim Unterricht Erlernen von Sprachen für Hörer nicht sprachlicher Fachbereiche") vom 2.-4. Juni 2016 in Lyon, Frankreich (<http://apliut.com/wordpress/>)

Applied Improvisation Network World Conference (Fokus nicht rein-sprachlich, sondern auf Improvisation(theater) in verschiedenen Kontexten), 11.-14. August, Oxford, UK (<http://www.ainconference.org/>)

Bibliografie

Surkamp, Carola & Schädlich, Birgit (2015). Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien: Unterrichtsvideographie im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Lutz

Küster (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht:
Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt: Peter Lang

About the Authors – Über die Autorinnen und Autoren

Doreen Bryant, Linguistin und Sprachheilpädagogin, ist Professorin für Germanistische Linguistik und Deutsch als Zweitsprache an der Universität Tübingen. Sie beschäftigt sich in Forschung und Lehre insbesondere mit didaktischen Implikationen aus Erst- und Zweitspracherwerbsprozessen. Für die Universität Tübingen konzipierte sie den bedarfs- und zukunftsorientierten BA-Studiengang „Deutsch als Zweitsprache: Sprachdiagnostik und Sprachförderung“, der sich insbesondere durch seine interdisziplinäre Ausrichtung und den starken Praxisbezug auszeichnet. Im Rahmen der Lehramtsausbildung setzt sie sich für die Entwicklung und Umsetzung von Modulen ein, die auf die sprachliche Heterogenität an Schulen vorbereiten. Das Interesse, die dramapädagogischen Möglichkeiten für die DaZ-Sprachförderung zu eruieren, entstand projektgebunden vor ca. sechs Jahren, als die Stadt Tübingen ihr die sprachwissenschaftliche Verantwortung für das Tübinger Theatercamp übertrug. Mit theater- und sozialpädagogischer Unterstützung erarbeitete sie hierfür gemeinsam mit den projektinvolvierten Studierenden ein dramapädagogisches Konzept für Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf.

Email: doreen.bryant@uni-tuebingen.de

Umberto Capra is an assistant professor at the *Dipartimento di Studi Umanistici* in Vercelli (Italy) of the *Università del Piemonte Orientale*, where he teaches *Didattica delle lingue moderne* (Language Teaching Methodology) to undergraduate and graduate students and to student teachers. He has been investigating “human-centred” approaches to technologies in education, multimedia and cross-media interaction, language teacher education and, more recently, the role of emotion in (language) learning and theatre and drama activities for language learning. His role in the TiLLiT project (*Teatro in Lingua/Lingua in Teatro* – Theatre in Language/Language in Theatre) is mainly that of the supportive onlooker and observer.

Email: Umberto.capra@lett.unipmn.it

John Crutchfield is a U.S.-American writer and theatre artist currently based in Berlin, Germany, where he teaches experimental courses in Creative Writing and Theatre in the Department of Didactics, Institute for English Language and Literature, Freie Universität Berlin. His ongoing research deals with the experience of theatrical performance in EFL teacher training. For information on his artistic projects and publications, visit www.johncrutchfield.com

Email: jcrutchfield@zedat.fu-berlin.de

Angelika Ilg, M.A. ist an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg auf dem Gebiet der Englisch-Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe tätig. Zu ihren Interessensgebieten in den Bereichen der Lehre und Forschung gehören Literaturdidaktik, Dramapädagogik und Methoden der Sprachausbildung.

Email: angelika.ilg@ph-vorarlberg.ac.at

Sabine Kutzelmann ist als Professorin in der Lehre für Fachdidaktik Deutsch, der Weiterbildung und der Forschung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen tätig. Sie leitet zu diversen Themen der Lese-, Schreib- und Rechtschreibdidaktik Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Leseflüssigkeit, der Lesemotivation sowie der mehrsprachigen Leseförderung.

Email: sabine.kutzelmann@phsg.ch

Ute Massler ist Professorin für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Sie ist in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und die Sekundarstufe I tätig. Zu ihren Forschungsinteressen zählen neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) und Literaturdidaktik.

Email: massler@ph-weingarten.de

Abigail Paul has an MA in Mass Communications from the University of Leicester and a BFA in Theatre Performance from University of Central Florida, as well as over fifteen years in the second language classroom teaching English as a Foreign language. She is the founder and Artistic Director of the non-profit Theatre Language Studio Frankfurt, a theatre school and production company since 2009. She has performed and trained all over the world as an actress and improviser, notably iO Chicago and Second City. An active member of the Applied Improvisation network, she has been a speaker and trainer at numerous schools, businesses and non-profit organisations training a variety of students in the transformative techniques of theatre for the purposes of language learning, personal and professional development.

Email: abigail@tlsfrankfurt.com

Klaus Peter ist Hochschulprofessor für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch an der PH Vorarlberg, wo er den Forschungsschwerpunkt „Fachdidaktik der Geisteswissenschaften“ leitet. Seine Arbeits- und Interessensgebiete sind sprachliche Bildung an der Schnittstelle von Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache, Textproduktionsforschung sowie (schrift-)sprachliche Normen.

Email: klaus.peter@ph-vorarlberg.ac.at

Michaela Reinhardt (Studium Malerei, Kunstgeschichte und Germanistik) ist Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Piemonte Orientale (Vercelli). Sie hat u.a. verschiedene Beiträge im Bereich Theater im Fremdsprachunterricht veröffentlicht und 2004 zusammen mit Prof. Marco Pustianaz das Theaterprojekt “TiLLiT” ins Leben gerufen. Seitdem leitet sie jährlich Theatergruppen in deutscher Sprache. 2012 promovierte sie über *poetische Sprache* in zeitgenössischen deutschen Theatertexten. Zuletzt erschienen: „Theatertexte- Literarische Kunstwerke“, Berlin: Erich Schmidt.

Email: reinhardt.michaela@gmail.com

Sophie Rummel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Deutsch als Zweitsprache: Sprachdiagnostik und Sprachförderung der Universität Tübingen. Erfahrungen mit kreativen Lehrmethoden sammelte sie zunächst während ihrer Studien (BA Linguistik und MA Deutsch als Fremdsprache) an der Humboldt-Universität und der Freien Universität in Berlin und darüber hinaus als Leiterin von Kindertheatergruppen, mit Jugendlichen bei Sommersprachkursen des Goethe-Instituts, sowie mit Studierenden der Universität Mersin (Türkei), die mit ihr innerhalb und außerhalb des Unterrichts mit dramapädagogischen Ansätzen Deutsch lernten. Für ihre Dissertation plant, gestaltet und evaluiert sie Theater-Sprach-AGs für Tübinger Grundschüler mit Deutsch als Zweitsprache, welche an das bewährte Tübinger Theatercamp anschließen und die Nachhaltigkeit des Förderkonzepts sichern sollen.

Email: sophie.rummel@daz.uni-tuebingen.de

Jonathan Sharp is a lecturer in English at the University of Tübingen, Germany. He previously taught at the universities of Vienna and Munich. In Vienna he also worked as a professional actor and music director, as well as founding an arts-in-education business which is still in operation. In Munich he trained in acting, and began practice and research in drama-in-education at university level. At Tübingen his work continues to include drama facilitation, drama project development, and acting. His research interests include drama-in-education for university English language and literature studies, Shakespeare education and performance, intercultural communication, and global arts development.

Email: jonathan.sharp@uni-tuebingen.de

Kerstin Theinert ist akademische Rätin im Bereich Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Dort bildet sie Studierende für die Primar- und Sekundarstufe I aus und lehrt und forscht im Bereich der Kultur-, Literatur- sowie der Sprachdidaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen des kooperativen Lernens, der mündlichen Kommunikation sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Email: theinert@ph-weingarten.de