

Title	Fremdsprache inszenieren : zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis
Authors	Schewe, Manfred
Publication date	1993
Original Citation	SCHEWE, M. 1993. Fremdsprache inszenieren : zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
Type of publication	Book
Rights	© 1993, Manfred Schewe
Download date	2024-05-03 17:33:34
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/561

Einleitung

Mir liegt am Herzen, einen Beitrag zur Verbesserung fremdsprachenpädagogischer Praxis zu leisten. Diese Arbeit ist am ehesten interessant für Leser und Leserinnen, die neue Impulse für die Planung, Durchführung und Auswertung von sprachpraktischem Unterricht bekommen möchten. In erster Linie richtet sie sich an (angehende) Fremdsprachenlehrer/innen bzw. —didaktiker/innen, doch hat sie auch exemplarischen Charakter für all die Kollegen und Kolleginnen, die Aspekte ihres eigenen Unterrichts systematischer erforschen möchten.

Den Hintergrund für die folgenden Ausführungen bilden meine eigenen Lehrerfahrungen, die ich in Sprachkursen für Erwachsene auf der Fortgeschrittenenstufe sowie in der Lehrerausbildung und —fortbildung machen konnte. Schwerpunktmäßig entfalte ich meine Argumentation am Beispiel Deutsch als Fremdsprache, aber auch das Fach Englisch wird berücksichtigt.

Lesern und Leserinnen, die ich mir als Genießer von Filterkaffee vorstelle, empfehle ich die vorliegende Kapitelfolge; diejenigen, die ich mir als Trinker von Instant-Kaffee vorstelle, da sie sich eine Sofortwirkung für ihren alltäglichen Unterricht erhoffen, möchte ich insbesondere auf Kap. I.6 und die praxisbezogenen Kapitel(teile) IV.2, IV.3, VI, VII, VIII verweisen.

In einer Einladung zu einer eintägigen Fortbildung, die ich für Deutsch als Fremdsprache-Lehrer/innen aus verschiedenen Ländern an einem inländischen Goethe-Institut durchführen sollte, hieß es mit Bezug auf diese Zielgruppe:

"Sie wollen neue Impulse für ihre Unterrichtspraxis erhalten und keine hochtheoretischen akademischen Vorträge hören. Die Praxisnähe soll im Mittelpunkt stehen."

Diese Deutschlehrer/innen hatten auf einem Fragebogen, in dem sie um Begründungen für die Teilnahme an dem dreiwöchigen Sommerseminar in Deutschland gebeten wurden, mit deutlichem Vorsprung vor anderen Nennungen angekreuzt: *neue Übungsformen kennenlernen*.

Das besondere Interesse dieser Zielgruppe halte ich für typisch und verständlich. Denn wer sich tagein und tagaus im sprachpraktischen Unterricht bewähren muß und einen pädagogischen Anspruch hat, braucht immer wieder neue Anregung von außen, wenn das Lehren nicht in unbefriedigender Routine erstarren soll.

Ich hoffe sehr, daß diese Arbeit sowohl den Praxis-Bedürfnissen von Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachenlehrerinnen weitgehend entgegenkommt, als auch die theoretische Diskussion in der Didaktik fremdsprachlicher Fächer vorantreiben hilft.

Ich habe an vielen Stellen Zeichnungen und Fotos in den Text eingefügt; sie sollen eine lebendige Vorstellung davon vermitteln, wie im Fremdsprachenunterricht sprachliche, literarische und (inter)kulturelle Lernprozesse *inszeniert* werden können.

Mit der in dieser Forschungsarbeit entfalteten Argumentation soll der Grund gelegt werden für das — in Theorie und Praxis weiter zu entwickelnde — Konzept eines *Dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts*. Mit dieser Kennzeichnung wird die britische Dramapädagogik (Drama in Education), die als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin in Großbritannien eine lange Tradition hat, zum Bezugsfeld für das fremdsprachliche Lehren und Lernen.

Meine folgenden graphischen Darstellungen sollen (be)greifbarer machen, was sich hinter einem dramapädagogischen Konzept von Fremdsprachenunterricht verbirgt.

In Abb. 1 bewegen sich die jeweils dreieckig dargestellten Bereiche Drama und Pädagogik zunächst aufeinander zu.

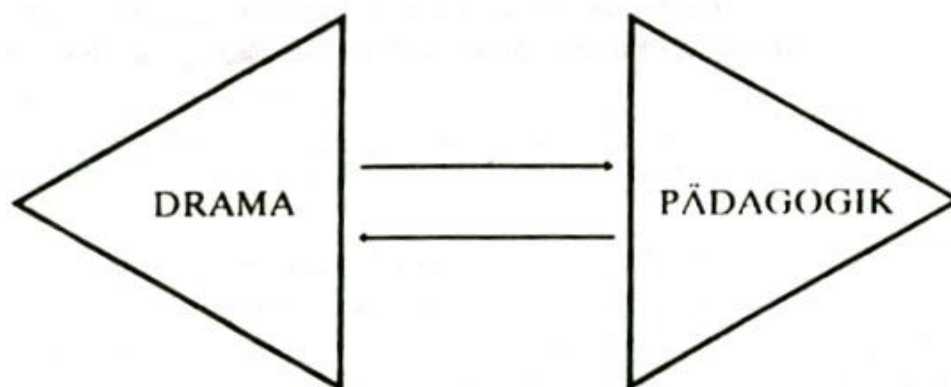


Abb. 1

Aus der Verschmelzung der Dreiecke entsteht eine Sternform. Dort, wo sich die Dreiecke überlappen, im Kerngehäuse des Sterns, entsteht der eigenständige Bereich der Dramapädagogik, in dessen Zentrum das *Schulfach Drama* steht (vgl. Abb. 2).



Abb. 2

Das Kerngehäuse der Dramapädagogik läßt sich weiter unterteilen; in Kerne, die jeweils einem Unterrichtsfach entsprechen können (z.B. Geschichte, Geographie).

Der "Sternkern" in Abb. 3 symbolisiert einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht, in dem Lernsituationen geschaffen werden mit Methoden, die sich aus der Dramapädagogik ableiten lassen.

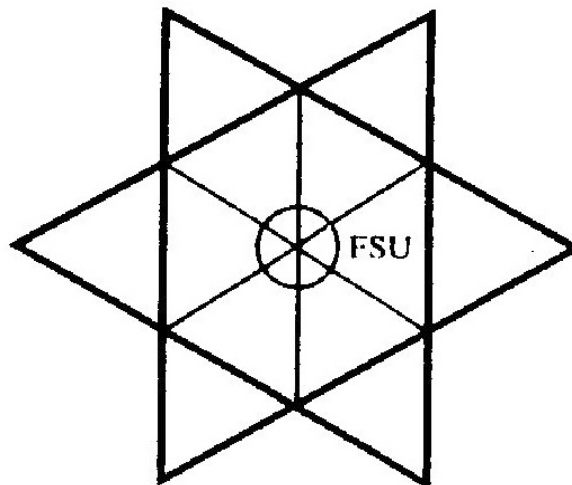


Abb. 3

Der allgemeine Gegenstand eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts sind Situationen, die das Leben schreibt und schreiben könnte — Situationen, in denen das Handeln von Menschen mit Reibung und Spannung verbunden ist. Während (fiktive) Personen in diesen Situationen mit- oder gegeneinander ihre Positionen "ausfechten" bzw. ihr Leben "bestreiten", offenbaren sie ihre Gefühle, ihre Phantasien, ihre Hoffnungen und Wünsche; sie überzeugen und beeinflussen einander; sie verursachen, verdecken und lösen Probleme; sie ändern ihr Verhalten (oder auch nicht!), und sie ringen mit ihrer Fähigkeit oder Unfähigkeit, äußere — oder innere! — Ereignisse zu kontrollieren.

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht orientiert sich eng an dramatischen Formen, mit denen eine ästhetische Verarbeitung der charakterisierten Situationen geschieht: hauptsächlich an der Kunstform Theater, aber auch an Kunstformen wie Film/Video, Literatur und "Storytelling".¹

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

An einer Inszenierung — im theatralen Sinne — sind als Produzierende maßgeblich die folgenden Personen mit ihrem jeweiligen professionellen Know-How beteiligt (Abb. 4):

- die *Dramatikerin* (bzw. ein Autorenteam) erarbeitet eine *Inszenierungsvorlage*, d.h. entwickelt einen dramatischen Handlungskontext, indem sie ein Drama bzw. Theaterstück schreibt (ihr Interesse gilt primär dem literarisch überzeugenden Text);
- die *Regisseurin* entwirft (evtl. zusammen mit einem Dramaturgen) ein *Inszenierungskonzept*, d.h. arbeitet an Ideen, mit deren Hilfe eine Vorlage dreidimensional so umgesetzt wird, daß die Zuschauer eine besondere Erfahrung machen (ihr Interesse gilt primär der Wirkung des dramatischen Geschehens im *Bühnenraum*);

¹ Vgl. in diesem Zusammenhang z.B. eine Publikation von Schwerdtfeger (1989), die zwar nicht den Aspekt Kunstform in den Vordergrund stellt, aber vielfältige Anregungen für die Spracharbeit mit Filmen im DaF-Unterricht liefert; vgl. entsprechend Morgan/Rivoluceri (1983) in bezug auf "Storytelling" und Lonergan (1987) in bezug auf Video. S. auch Abb. 24 in Kap. III.

- die *Schauspielerin* ist das leibhaftige *Inszenierungsmedium*. Sie wendet "schauspielerische Methoden" an, um ihre gesamten (körperlichen) Ausdrucksmöglichkeiten optimal auszuschöpfen, so daß das Handeln in der Fiktion für sie selber wie auch für die Zuschauer eine reale Qualität annimmt.

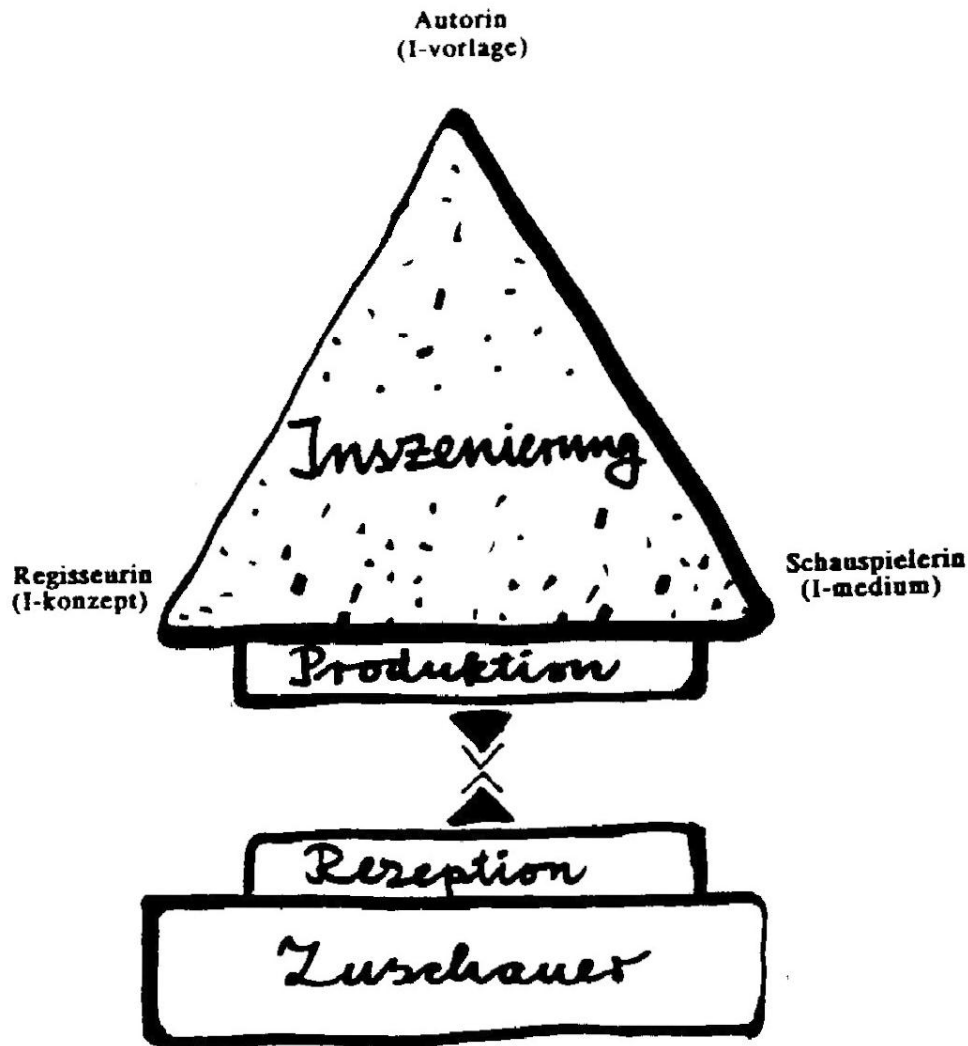


Abb. 4

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht nutzen Lehrende und Lernende bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das (methodische) Know-How einer Dramatikerin/Regisseurin/Schauspielerin zur *Inszenierung fremdsprachenunterrichtlicher Lernprozesse*. Im Vordergrund steht dabei nicht — wie im Theater — die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die *pädagogische Qualität von Lernprozessen*.

Abb. 4 berücksichtigt darüber hinaus die Seite der Rezeption: Lehrende und Lernende agieren oft als Zuschauer. In dieser "tätigen Rolle" werden sie zu Kritikern einer Inszenierung. Dabei entwickeln sie ein zunehmendes Gespür für dramatische Kunst und erweitern ihr Wissen über Inszenierungsformen und —techniken. Ihre derart wachsende methodische Kompetenz intensiviert wiederum den Lernprozeß, wenn sie in folgenden

Unterrichtsstunden — diesmal als Produzenten — eine Inszenierungsvorlage schreiben, ein Inszenierungskonzept erstellen oder in einer Szene selbst agieren.

Das folgende Schema (Abb. 5) stellt einen Versuch dar, aus semiotischer Perspektive das Repertoire an Zeichen zu ermitteln und zusammenzustellen, die auf dem Theater überhaupt nur möglich und denkbar sind.

Geräusche	akustische	transitorisch	raum- bezogen
Musik			schauspielerbezogen
linguistische Zeichen			
paralinguistische Zeichen			
mimische Zeichen	visuelle		
gestische Zeichen			
proxemische Zeichen			
Maske		länger andauernd	
Frisur			
Kostüm		raum- bezogen	
Raumkonzeption			
Dekoration			
Requisiten			
Beleuchtung			

Abb. 5 (Fischer-Lichte [1983, S. 28])

Diese Übersicht verdeutlicht sehr gut, daß ein dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht, für den insbesondere die theatrale Kunstform zu einem Orientierungsmodell wird, über die Ebene der linguistischen/paralinguistischen Zeichen hinauszugehen hat, indem er die mimischen, gestischen und proxemischen Zeichen bewußt(er) ins Spiel bringt. Mit anderen Worten: Visuelle Zeichen, die gesetzt werden durch körpersprachliches Handeln bzw. Bewegung durch den Raum, bekommen einen hohen Stellenwert.

Abb. 6 soll resümierend veranschaulichen, daß das Konzept eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts

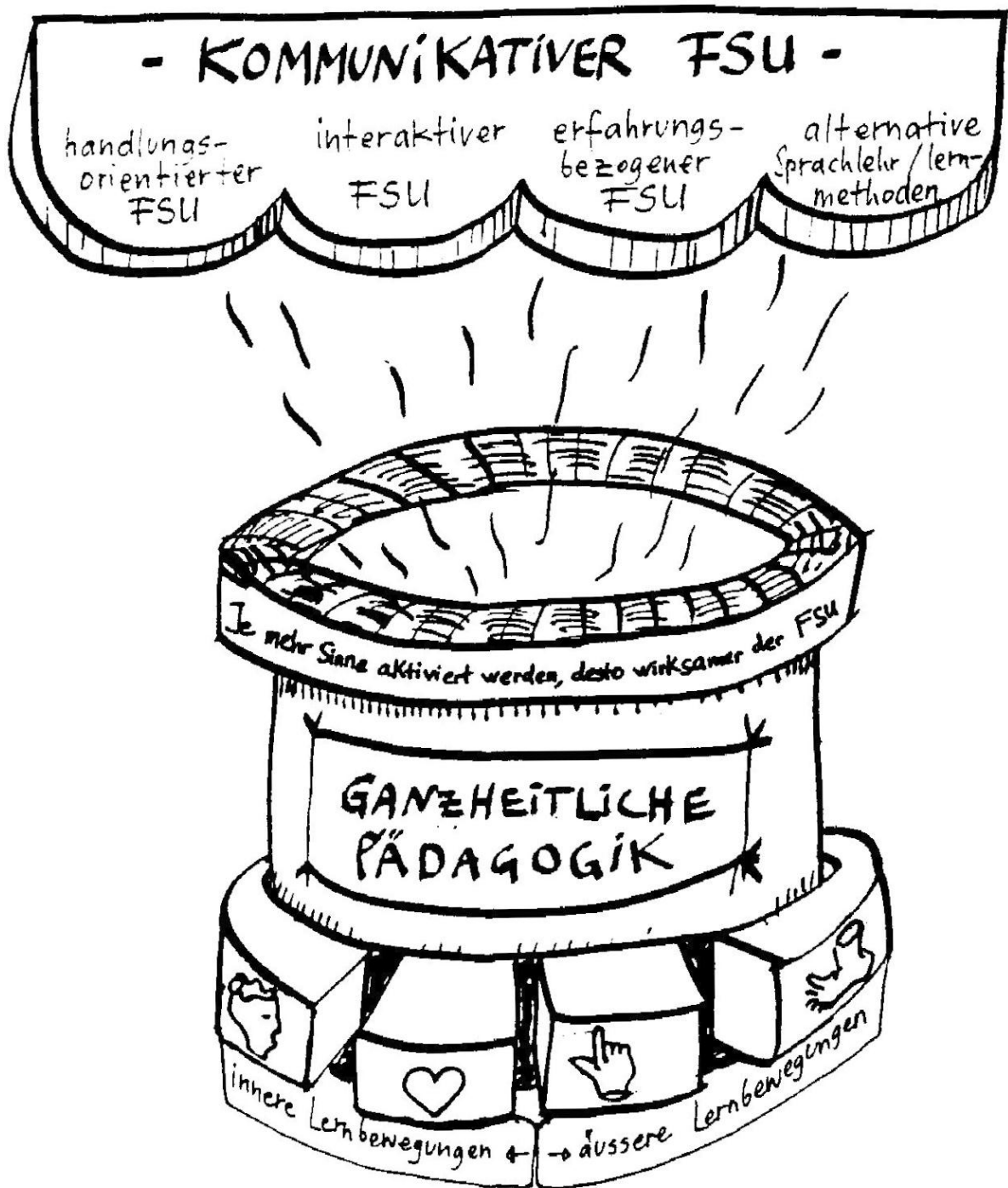
a) *integrativ* ist, weil darin — auf dem Boden einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik — die wesentlichen Elemente bzw. Grundgedanken handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammengeführt werden;

b) *ganzheitlich* orientiert ist, indem die lehr-/lerntheoretische Erkenntnis zugrunde liegt, daß das Lehren und Lernen um so wirksamer ist, je mehr Sinne/Lernkanäle aktiviert werden.²

Die ganzheitliche Orientierung des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts wird metaphorhaft ausgedrückt in der klassischen Formel Pestalozzis: Lernen mit Kopf, Herz und Hand! Diese Formel wird aber in Abb. 6 um (mehr als) einen Fuß erweitert, um zu betonen, daß

- im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht insbesondere auch zu körperlicher Bewegung im Raum ermutigt wird;
- die Bedeutung der in der britischen Dramapädagogik geläufigen Formulierung "to think on one's feet" mitschwingt: es geht um die Ausschaltung der permanenten Selbstkontrolle durch den Kopf zugunsten spontaner körper(sprach)licher Erfahrung — durch die Denk- bzw. Sprachlernprozesse erst ausgelöst werden;
- nicht nur ganzheitlich gelernt, sondern auch *gelehrt* wird, indem die Lehrperson alle ihr zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel einsetzt;
- der Fremdsprachenunterricht "Hand und Fuß" hat, d.h. Lehren/Lernen nicht in isolierten (fertigungsbezogenen) Übungen erfolgt, sondern in inhaltlich anspruchsvollen, inszenierten *Kontexten*;
- ein produktives Wechselspiel zwischen äußeren und inneren "Lernbewegungen", d.h. zwischen (äußerem) In-Bewegung-Sein und (innerem) Bewegt-Sein angestrebt wird.

² Hier ist natürlich der Vorbehalt angebracht, daß auch die bewußte "Ausblendung eines Sinnes" lernwirksam sein kann. Zur weiteren Klärung des Begriffs "ganzheitlich" s. Kap. IX.



Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht
wird mit Kopf, Herz, Hand und Fuß
gelernt und gelehrt!

Abb. 6

Anmerkung: Auf mehreren hundert Seiten ist in den folgenden Kapiteln immer wieder die Rede von den Akteuren und Akteurinnen des Unterrichts: von Schülern und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen, Lehrern und Lehrerinnen. Ich hätte die Geduld von Lesern und Leserinnen überstrapaziert, wenn ich auf all diesen Seiten konsequent auf ein Gleichgewicht zwischen weiblicher und männlicher Sprachform geachtet hätte.

Bei der Entscheidung für die vorliegende Fassung spielten sprachästhetische Gründe eine Rolle. Es ging mir nicht darum, "weibliche Anteile des Lehrens und Lernens" herabzuwürdigen. Mit meinem Forschungsansatz sowie der inhaltlichen Akzentuierung und formalen Gestaltung dieser Arbeit intendiere ich eher das Gegenteil! Die dennoch skeptischen Leserinnen mag der Zusatz besänftigen, daß der männliche Autor ohne die Schirmfrauschaft der Göttinnen der dramatischen Künste — Thalia, Melpomene und Polyhymnia — zu seiner Leistung nicht in der Lage gewesen wäre.

Oldenburg, den 16. Oktober 1993

Kapitel I

Lehre als Forschung

Die Kunst verwissenschaftlichen?

Oder lieber die Wissenschaft zu einer Kunst machen?



Abb. 7: Albrecht Dürer, 1525

In diesem Kapitel begründe ich mein Forschungskonzept, indem ich

- *mein Erkenntnisinteresse formuliere,*
- *aus allgemeindidaktischer, fachdidaktischer und berufsbiographischer Perspektive für eine praxisbezogene Forschung argumentiere,*
- *die Forschungslage kläre,*
- *einen allgemeinthoretischen Rahmen für mein wissenschaftliches Vorgehen abstecke und*
- *konkret darstelle, mit welchem methodischen Instrumentarium, in welchen Stufen und in welchen Zielgruppen dramapädagogische Fremdsprachenpraxis erforscht wurde.*

1. Erkenntnisinteresse

In dieser Forschungsarbeit, die im Bereich Fremdsprachendidaktik angesiedelt ist, geht es mir als dem beschreibenden und analysierenden Wissenschaftler um die Frage, wie man den Prozeß der Aneignung einer Fremdsprache durch geeignete Maßnahmen in der Lehre ermöglichen bzw. erfolgreich unterstützen kann. Diese Fragestellung ist im weitesten Sinne pädagogisch, im engeren Sinne didaktisch und (unterrichts—)methodisch (vgl. Hüllen 1986, S. 54f.)

Mit dieser Arbeit soll ein Weg zu einem *ganzheitlich orientierten Methodenkonzept für den fremdsprachlichen Unterricht* gebahnt werden. Zu diesem Zweck wird das Dramatische zum Bezugsfeld bzw. *Drama in Education* als Teildisziplin der britischen Erziehungswissenschaft zu einer Bezugsdisziplin für die Fremdsprachendidaktik.³ Eine Brücke zwischen *Drama in Education* (im folgenden übersetzt als *Dramapädagogik*) und der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts ist bisher nicht geschlagen worden. Der mit dieser Arbeit intendierte Brückenbau bedeutet daher die Erschließung eines neuen Forschungsfeldes. Das wiederum bedeutet: *Im Mittelpunkt steht die Generierung von Thesen über ein dramapädagogisches Konzept von Fremdsprachenunterricht*. Auf dem Boden der von mir aufgestellten Thesen sollte in nachfolgenden wissenschaftlichen Arbeiten dieses neue Konzept weiter fundiert werden.

Die Ausführungen in den Folgekapiteln sind auf dem Hintergrund folgender *Ausgangsthese* zu sehen:

Mit Hilfe von Methoden, die sich aus dramatischen Kunstformen ableiten lassen, erhalten Faktoren eines Lernprozesses Gewicht, denen im Fremdsprachenunterricht bisher eher marginale Bedeutung zukam: (senso)motorische, kreative, ästhetische, emotionelle, empathische.

Durch die bewußte Berücksichtigung dieser Faktoren werden intensive und nachhaltig wirksame Erfahrungen mit der fremden Sprache, Literatur und Kultur möglich. Damit kann das fachdidaktische Desiderat eines "ganzheitlich orientierten Fremdsprachenunterrichts" eingelöst werden.

Diese Arbeit versteht sich als *Beitrag zur Unterrichtsforschung* (= "classroom research"). Es werden Aspekte des gesteuerten Fremd- bzw. Zweitspracherwerbs

³ Nähere Ausführungen zu *Drama in Education* als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin finden sich in Schewe (1989) bzw. in Kap. III.

erforscht, zentraler Untersuchungsgegenstand ist mithin die Analyse von fremdsprachlichen Unterrichtsdiskursen:

"Classroom research is based on observation and analysis of classroom activities, teachers' and learners' speech and behaviors, and the form and function of social and pedagogical interaction in L2 classrooms". (Chaudron 1988, S. 10; zitiert nach Henrici 1990, S. 25)

Henrici (1990, S. 24) gibt einen ausführlichen Überblick über die Bandbreite der in der Unterrichtsforschung praktizierten Ansätze und Methoden und stellt dabei fest:

"Die Erkenntnisinteressen sind abhängig von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Standpunkten, von ausbildungs- und lebensbiographischen Daten, die ein stärkeres theoretisches oder praktisches Interesse dokumentieren oder von Anfang an eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis anstreben."

In bezug auf Forschungsinteressen bzw. forschungsmethodologische Standpunkte unterscheidet er zwischen zwei Positionen:

"a) eine Position, in der die Untersuchung von Fremdsprachenunterricht als Experimentierfeld zur Klärung theoretischer Fragestellungen in Gebieten wie verbale Interaktion, kognitive Verarbeitungsprozesse, Funktionsweise von Institutionen angesehen wird und damit auch universalistische Erklärungsversuche verbindet ('research applied', Ellis 1988, S. 20);

b) eine Position, in der die Lösung praktischer Unterrichtsprobleme beim Erwerb einer Fremdsprache angestrebt wird und sich bei entsprechenden Untersuchungen theoretischer Beschreibungs- und Erklärungsverfahren unterschiedlicher Wissenschaften bedient ('applied research', Ellis 1988, S. 20)."

Diese Forschungsarbeit ist primär der Position b) zuzuordnen. In ihr wird *ein von der Praxis des Fremdsprachenunterrichts ausgehendes Erkenntnisinteresse* verfolgt, das in Zusammenhang zu sehen ist mit "ausbildungs- und lebensbiographischen Daten", d.h. meinen eigenen lehrpraktischen Erfahrungen. Meine Lehrerfahrungen geben den Boden ab für die Entwicklung einer "Praxistheorie" für den fremdsprachlichen Unterricht. Auf dem Hintergrund meines jeweils erreichten Erfahrungsstandes sollen dramapädagogische Unterrichtssequenzen entwickelt, erprobt und ausgewertet werden, um — auf dem Boden begründeter Modifikationen — *modellhafte* Unterrichtssequenzen zu konstruieren und Merkmale einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis zu bestimmen.

Das Charakteristische und die Möglichkeiten dieser innovativen Praxis zu erarbeiten und Fachkollegen und —kolleginnen bewußt zu machen, betrachte ich als meine Forschungsaufgabe. Die Ermittlung der Aspektvielfalt eines dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterrichts steht im Vordergrund, die systematische Klärung von Einzelaspekten ist in diesem Forschungsstadium für mich von nachgeordneter Bedeutung.

2. Allgemein- und fachdidaktische Begründungen für eine Erforschung fremdsprachenunterrichtlicher Praxis

The supreme misfortune is when theory outstrips performance.
(Leonardo da Vinci)

In dieser Forschungsarbeit wird davon ausgegangen, daß die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik gleichermaßen "praktische Wissenschaften" sind (vgl. Sandfuchs 1990, S. 20), die zusammen die "Berufswissenschaft des Lehrers" ausmachen (vgl. Keck 1990, S. 36).

Mit ihr soll ein Dialog zwischen diesen beiden Disziplinen angestrebt werden, der nicht selbstverständlich ist und daher immer wieder neu eingefordert werden muß; von Sandfuchs (1990) z.B., der dafür plädiert, daß beide Disziplinen in einer bildungspolitisch für Didaktische Wissenschaft kritischen Zeit künftig den *Faktor Praxisrelevanz ernster nehmen* als bislang:

"Erstens ist sie (die Fachdidaktik, M.S.) gehalten, *durch Praxisnähe ihre Praxisrelevanz zu erweisen*, zweitens hat sie ihr Verhältnis zu den Nachbarwissenschaften, vor allem zur Allgemeinen Didaktik und den Fachwissenschaften zu klären.

Die Allgemeine Didaktik steht vor ähnlichen Problemen — mit anderer Akzentuierung freilich. Auch sie hat nachzuweisen, *daß und wie sie für die Ausbildung von Lehrern und ihre Verbesserung Bedeutsames beizutragen hat*, und sie kann dies nicht allein tun. Sie ist angewiesen auf den Dialog mit und die gegenseitige Befruchtung durch Fachdidaktik, denn nur im Speziellen kann das Allgemeine konkret werden." (Sandfuchs 1990, S. 12; meine Hervorhebungen)

Keck (1990) beleuchtet das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik näher und geht u.a. von einer Arbeitsteilung zwischen den Disziplinen aus. Während die Allgemeine Didaktik *allgemeine* Prinzipien und Kriterien, denen didaktische Prozesse unterliegen, eruiert, bemüht sich die Fachdidaktik um eine Anwendung dieser Kriterien und Prinzipien auf die *besondere* Situation des Faches, die von den Fachwissenschaften entscheidend mitbestimmt wird. Mit anderen Worten: Die Allgemeine Didaktik liefert Modelle, die für die Fachdidaktik zum Strukturierungsangebot werden können:

"Die in der Allgemeinen Didaktik entwickelten Modelle liefern dem Fachdidaktiker Strukturierungshilfen hinsichtlich der Bedingungsstruktur von Unterricht (psychosoziale und soziokulturelle und institutionelle Voraussetzungen) und in Hinsicht auf die Entscheidungen nach thematischer Auswahl, Zielfeldern und —sequenzen, Methoden und Erfolgskontrollen; sie sind vor allem unter dem Gesichtspunkt der ihnen impliziten Praktikabilität unverzichtbar. Demnach

verzeichnen wir eine Hilfe der allgemeindidaktischen Modellbildung in zweierlei Hinsicht — einmal mit Hinsicht auf die Bedingungsstruktur ... und zum anderen unter dem Gesichtspunkt der methodischen Organisationsstruktur des Unterrichts. ... D.h. die von der Allgemeinen Didaktik entworfenen Strukturierungen für die Methodisierung und Organisation von Unterricht stehen für den Einsatz nach dem Plausibilitätsgrundsatz offen." (Keck 1990, S. 34 f.)

Eine enge Anbindung an die Allgemeine Didaktik soll in dieser Arbeit dadurch gewährleistet werden, daß das allgemeindidaktische Methodenkonzept von Meyer (1987) zum Bezugsrahmen wird für die Planung und Durchführung eines Dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts. Mit der Entwicklung eines fremdsprachendidaktischen Methodenkonzepts unter dieser Bezeichnung soll eingelöst werden, was Keck für einzelne Fachdidaktiken zum Postulat erhebt:

"Formen ... der Handlungsorientierung verdienen in den einzelnen Fachdidaktiken speziellere Berücksichtigung, um über die Verbarrikadierung der Unterrichtskultur, die nach der Untersuchung von K. Hage u.a. über die Methodenrepertoires der Lehrer (1985) eine übermächtige Tendenz zu direktivem Unterricht aufweist, hinwegzukommen." (Keck 1990, S. 36; meine Hervorhebungen)

Das von mir zu entwickelnde Methodenkonzept soll sich nicht darin erschöpfen, theoretische Leitsätze für die Lehrpraxis zu formulieren, sondern soll auch *konkrete Unterrichtsmodelle* und damit wirkliche *Orientierungshilfe für Fremdsprachenlehrer* liefern. Damit wird die Kritik von Zimmermann (1987) an der Favorisierung von "Makromethoden" in der Fremdsprachendidaktik ernstgenommen, welcher er die Notwendigkeit einer Konzentration auf "Mikromethoden", also auf überschaubare Unterrichtsabläufe, entgegenhält:

"Makromethoden sind nur grob definierte Handlungsanweisungen, die den Mikromethodenbereich so wenig präzise beschreiben (beschreiben können), daß weite Felder des Unterrichts der Lehr-/Lernkompetenz von Kursleitern und Kursteilnehmern überlassen bleiben ... Mikromethoden sind wesentlich unterrichts-/praxisnäher und hilfreicher bei der Planung, bei der Analyse und bei der Durchführung von Unterricht, auch in der Ausbildung und Fortbildung von Lehrern;" (Zimmermann 1987, S. 1-4)

Daß in der fachdidaktischen Forschung die "Mikro-Ebene" bislang zu kurz gekommen ist, kritisiert — im Begründungszusammenhang der Anglistik — auch Schlier:

"Aus der Feststellung, daß Unterricht immer Praxis meint, folgt, daß die Didaktik des Englischunterrichts zumindest in einem weiteren Sinne stets auch eine empirische Wissenschaft ist (vgl. z.B. Müller, 1979:135; Bruschi, 1982). Praxis stellt damit "eine Dimension von Wissenschaft selbst" dar (Macht / Schröder, 1977:187). Allerdings wird man einräumen müssen, daß diese Dimension der Didaktik des Englischunterrichts und in Verbindung damit die Ebene der einzelnen Unterrichtsstunde in der fachdidaktischen

Forschung und Theoriebildung bislang deutlich unterrepräsentiert sind. Der Weg in die Klassenzimmer wurde noch zu selten gefunden und die Chance, dort zu erhebende Daten auf vorliegende fach- und allgemeindidaktische Entwürfe zurückzubeziehen, noch viel zu wenig genutzt." (Schlier 1989, S. 34, meine Hervorhebung)

Wenn ich mich in dieser Forschungsarbeit von der rhetorischen Frage leiten lasse "Was nützt dem Praktiker die Theorie, wenn die Theorie nicht an Beispielen handfest und detailliert demonstriert werden kann?", nähere ich mich einer Auffassung von Didaktik, die das Können des Lehrers in den Mittelpunkt rückt.

Didaktik als Lehrkustdidaktik

"Ich sehe — und mehr noch sehen es andere, die es mir sagen — daß ich einen ganz bestimmten Auftrag habe. Er kommt unmittelbar aus dem praktischen Unterricht, und zwar aus dem physikalischen. Sein Ziel ist aber nicht fachlich im engeren Sinne. Er gilt der Humanisierung der mathematischen Naturwissenschaft, ihrer In-Eins-Setzung mit den künstlerischen Grundkräften des Menschen." (Martin Wagenschein 1983, S. 74)

"Ich sehe — und mehr noch sehen es andere, die es mir sagen — daß ich einen ganz bestimmten Auftrag habe. Er kommt unmittelbar aus dem praktischen Unterricht, und zwar aus dem fremdsprachlichen. Sein Ziel ist aber nicht fachlich im engeren Sinne. Er gilt der ganzheitlichen Orientierung fremdsprachenunterrichtlicher Praxis, ihrer In-Eins-Setzung mit den künstlerischen Grundkräften von Lernenden und Lehrenden". (Manfred Schewe, Februar 1991)

Martin Wagenschein, dessen Äußerung über sich selbst ich im Sinne meiner eigenen Forschungsmotivation umgewandelt habe, hat das didaktische Konzept *Genetischen Lernens* entwickelt, das versucht, den historischen Entstehungszusammenhang der Unterrichtsinhalte mit dem entdeckenden Lernen des Schülers zu verknüpfen.

Wagenscheins Konzept soll hier nicht weiter beschrieben werden, darum soll es nicht gehen; vielmehr um seine generelle Leistung, eine Lehrtheorie entwickelt zu haben und diese in der eigenen Lehrpraxis überzeugend vertreten zu haben, so daß seine "Lehr(kunst)stücke" ein Modell darstellen, an dem sich (werdende) Lehrer auch heute noch immer wieder orientieren.

Aufmerksam wurde ich auf Wagenschein durch den Artikel *Schöpferisch lehren lernen* von Christop Berg (1990), der in die "Lehrkustdidaktik" einführt. Er plädiert dafür, sich auf die Lehrkunst jener Klassiker der Didaktik neu zu besinnen, denen es gelungen ist — wie z.B. Comenius, Diesterweg oder Wagenschein — eine didaktische Konzeption

theoretisch zu entfalten und in eine überzeugende Praxis zu überführen, die bis heute ein beeindruckendes Modell abgibt und zur Nachahmung einlädt.

Bergs Artikel ist erschienen in der Ausgabe 1/1990 der Zeitschrift Neue Sammlung, die dem Thema "Lehrkunst" gewidmet ist. Neben Einzelbeiträgen ist zum Schluß auch ein (von Katrin Kesten zusammengefaßtes) Gespräch von bekannten Didaktikern über das Thema "Lehrkustdidaktik" abgedruckt. Zum Auftakt des Gesprächs begrüßt Rudolf Messner,

"daß die Lehrkustdidaktik die allgemeine Didaktik an ihren eigentlichen Auftrag erinnere, nämlich darüber nachzudenken, was gelungene Lehre im Unterricht bedeuten könne. Sie gehe jedoch über die bloß theoretische Vergewisserung gelungenen Lehrens hinaus, indem sie gleichzeitig *die exemplarische Verdichtung der Theorie in Beispielen mit Ausstrahlung* fordere. Dieser Ansatz sei wichtig und notwendig in einer Situation, in der sich die allgemeine Didaktik zumeist zu einer Theorie der Unterrichtsplanung verengt habe." (zit. nach Kesten 1990, S. 147; meine Hervorhebungen)

Dem von Messner formulierten Anliegen der Lehrkustdidaktik will ich zu folgen versuchen, indem ich

- a) ein theoretisches Konzept für den fremdsprachlichen Unterricht entwickle und
- b) im Sinne dieses Konzepts meine eigene Lehrpraxis "demonstriere"; in der Absicht, Modelle für die Lehrerausbildung und —fortbildung, sprich Impulse für eine theoriegeleitete innovative Lehr- und Lernpraxis zu liefern.

Ein solches Ziel ist für bisherige didaktische Arbeiten nicht typisch und setzt an dem von Schulze geäußerten Kritikpunkt an,

"daß bei der Theoriebildung der herrschenden Didaktik etwas verlorengegangen sei, was in der Tradition der Klassiker der Pädagogik noch vorhanden gewesen sei: nämlich der Bezug zur praktischen Lehrkunst". (zit. nach Kesten 1990, S. 147)

Die Kritik an der Vernachlässigung der "praktischen Lehrkunst" wird im erwähnten "Didaktiker-Gespräch" von Messner weitergeführt. Er kritisiert an der Gegenwartsdidaktik, daß sie

"nicht mehr die Entwicklung ihrer Didaktik im Hinblick auf praktischen Unterricht mitbetrieben (habe), sondern sich auf eine konzeptuelle Theorie und die Ausführung dieser Theorie in Unterrichtsplanung reduziert. In dieser Theorie werde der notwendige Primat der Praxis als Ort der Verwirklichung von Unterricht gegenüber der Theorie zwar beschrieben, aber nicht eingelöst. Eingelöst werde er dagegen durch Wagenschein in Form einer *Praxistheorie*, die sich als Könnentheorie verstehe. Eine solche Könnentheorie leiste mehr als nur interessante Reflexionen über Unterricht, sondern stelle einen gelungenen Teil einer Theoriebildung dar, der von der allgemeinen Didaktiktheorie abgedrängt worden sei." (zit. nach Kesten 1990, S. 148; meine Hervorhebungen)

In dieser Arbeit leitet mich der Vorsatz, eine Praxistheorie als Könnentheorie zu entwickeln.

3. Forschungsausgangspunkte

Gemäß Altrichter / Posch (1990) haben Forschungsausgangspunkte

"eine Entwicklungsperspektive: In einem Bereich, der dem forschenden Lehrer wichtig ist, will er eine praktische Situation (z.B. Mitarbeit in der Klasse) verbessern und eigene Kompetenzen erweitern. Forschungsschwerpunkte setzen typischerweise bei der Erfahrung von Diskrepanzen an". (S. 42)

Als Ausgangspunkte in diesem Sinne stehen am Anfang dieser Arbeit

a) Diskrepanzerfahrungen im Ausland während meiner Tätigkeit als Lektor an der germanistischen Abteilung der Universität Cork/Irland (1982-1987);

b) Diskrepanzerfahrungen im Inland während meiner Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (1975-1981) bzw. als Dozent in der LehrerInnenausbildung an der Carl von Ossietzky Universität (1988—heute).

zu a): Meine fünfjährige Tätigkeit als Lektor an einer irischen Universität war sehr interessant, abwechslungsreich und ließ mir viele Freiräume.

Zu meinen Lehrverpflichtungen gehörten auch Literatur—, Grammatik—, Übersetzungs— und Landeskundeveranstaltungen für das erste bis dritte Studienjahr, doch galt mein Hauptinteresse bald den "Conversation Classes"; erkannte ich doch, daß sich hinter dieser Verlegenheitsbezeichnung ein *konzeptloser sprachpraktischer Unterricht* verbarg, der wohl recht typisch ist für die Situation an vielen Universitäten.

Sprachpraktischer Unterricht rangierte nicht sehr hoch in der Wertschätzung derjenigen, die — als ausgebildete Literatur- und Sprachwissenschaftler — für den Studienplan verantwortlich zeichneten. Er wurde zum größten Teil delegiert — nicht nur in der germanistischen Abteilung, sondern auch in der französischen, italienischen und spanischen — an temporäre Lehrkräfte, die teils nicht einmal über eine abgeschlossene (LehrerInnen-)Ausbildung in dem jeweiligen Fach verfügten.

Dieser Zustand ist das Produkt einer Assoziationskette von Lehrenden in verantwortlicher Position, deren "Lehridentität" fachwissenschaftlich, aber nicht fachdidaktisch geprägt ist: Sprachpraktischer Unterricht = unwissenschaftlich = uninteressant für mich als Wissenschaftler = möglichst zu delegieren an die Temporären, so daß ich mich konzentriert fachwissenschaftlichen Fragen widmen kann.

Daß dieses Delegieren eine Reihe von Problemen mit sich bringen mußte für diejenigen, die diesen sprachpraktischen Unterricht zu gestalten hatten, war voraussehbar, doch gab es keine institutionellen Versuche, z.B. in Form von Fortbildungsseminaren für temporäre Lehrkräfte, diese Probleme mit der Perspektive einer tätigkeitsbegleitenden Qualifikation professionell zu lösen. Zurück bleibt das Bild, wie ich — öfters während der Woche — am Gebäude der Französisch-Abteilung vorbeigehe und dabei mein Blick fällt auf eine der "Lectrices": am Pult Halt suchend und krampfhaft probierend, mit Verbalimpulsen die Studierenden zum Sprechen zu bringen.

So etwas schien mir paradox. Denn eine Auswertung von Fragebögen, die ich an Studierende (der germanistischen Abteilung) verteilt hatte, ergab: Die systematische Förderung sprachpraktischer Fertigkeiten rangierte an erster Stelle in ihrer Prioritätenskala, vor Veranstaltungen, die ausgewählte Werke einer Schriftstellerin zum Gegenstand hatten oder Grammatiktheorie.

Als Fremdsprachenlehrer, der die Wichtigkeit von Didaktik am eigenen Leibe im Studium und Referendariat erfahren hatte, nahm ich das Bedürfnis und Interesse der Lernenden ernst und engagierte mich fortan in meiner Lektorentätigkeit für eine didaktisch-methodisch reflektiertere sprachpraktische Ausbildung der Germanistik-Studierenden an der Universität Cork.

Mit Fragen wie *Wozu wähle ich welches Thema/welchen Text? oder Wie kann ich den Studenten landeskundliche und literarische Inhalte interessant machen, wie sie (besser) zum Reden bringen?* sind wohl schon etliche Generationen von (temporären) Lehrkräften an in- und ausländischen Universitäten alleingelassen worden. Die zahlreichen, von Lektoren verfaßten Erfahrungsberichte und Reader zum Thema "Konversationsunterricht" legen Zeugnis davon ab.⁴ So wertvoll einzelne der darin enthaltenen Vorschläge auch sein mögen, das Grunddilemma eines Unterrichts, der als Konversation verstanden wird, ist damit nicht behoben.

Die Bezeichnung "Konversation" erinnert an "gepflegtes Parlieren", an bürgerliche Sozialisation zur stilvoll-geregelten Gesprächsführung. In dieser Bezeichnung ist bereits eine gewisse Starrheit angelegt. Diese Starrheit, die mit einem entsprechenden Verhalten in entsinnlichten Unterrichtsräumen korrespondiert, und die damit

⁴ Vgl. z.B. DAAD (Hrsg.): a) (1975): Materialien zum Konversationsunterricht, vorgelegt von der Lektorengruppe Großbritannien, August; b) (o.J.): Materialien zum Konversationsunterricht: Lyrik im Konversationsunterricht, vorgelegt von der Arbeitsgruppe Literatur im Konversationsunterricht der DAAD-Lektoren in Großbritannien.

einhergehende Künstlichkeit, die ich in entsprechenden Unterrichtsbildern gespiegelt bekam, wurde für mich zum Stein des Anstoßes, zum Reibungs- und damit zum Forschungsausgangspunkt. Der Diskrepanzerfahrung mit dem "Konversationsunterricht" steht die *Utopie eines sprachpraktischen Unterrichts* entgegen, *in dem Lernende sich persönlich betroffen fühlen und in natürlicher Weise interagieren und kommunizieren.*

zu b): In der Arena der hochschulischen Fachpolitik hat die Fachdidaktik heutzutage auf dem Hintergrund allgemein-bildungspolitischer Entwicklungen einen schweren Stand:

"Die jüngste Entwicklung der Fremdsprachendidaktik ist in personeller und institutioneller Hinsicht hauptsächlich durch die Reduktionen der Lehrerausbildungskapazität bedingt, aber auch durch eine unverhältnismäßig starke Kürzung von Mitteln für geisteswissenschaftliche und sprachliche Fächer zugunsten anderer. Hinzu kommt eine vertiefte Kluft zwischen der Hochschuldisziplin und der Schulpraxis, wofür es vielfältige Gründe gibt. ... Auf jeden Fall ist es in der gegenwärtigen Situation um die Fremdsprachendidaktik nicht gut bestellt" (Hellwig 1990, S. 92).

Die Konkurrenz zwischen den Fachkomponenten ist in Anbetracht der im Zitat geschilderten Situation groß; *unverständlich ist und bleibt allerdings für mich eine hochschulische Fachpolitik, die die Fachdidaktik (welche zusammen mit der Allgemeinen Didaktik die Berufswissenschaft von Lehrern ausmacht!) in eine Randposition drängt.* Solche Versuche bedeuten für mich eine "Diskrepanzerfahrung": Einerseits möchten Studierende ein Studium absolvieren, um Fremdsprachenlehrer zu werden; andererseits wird ihr Vorsatz dadurch untergraben, daß gerade die Fachkomponente, die den offensichtlichsten Beitrag zur berufswissenschaftlichen Qualifizierung leisten kann, hochschulpolitisch ums Überleben kämpfen muß.

Als die Fachkomponente, der es um die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens geht, ist sie, von ihrem Selbstverständnis her, eigentlich nicht eine rivalisierende, sondern eine die anderen Komponenten umschließende, integrative Fachkomponente (s. Modell I, Abb. 8).

Das Modell vermittelt einen visuellen Eindruck von der Rolle, die die Fachdidaktik im Interesse von auszubildenden Fremdsprachenlehrer/innen spielen sollte. Es spiegelt m.E. die Idealsituation des Studienfaches. Der Ist-Zustand in der heutigen Lehrerausbildung — Hochschulen mit gut ausgebauten Sprachenzentren/Sprachlehrinstituten mögen Ausnahmen sein — ist wohl eher in einem der folgenden Modelle II und III (Abb. 9 und 10) gespiegelt.

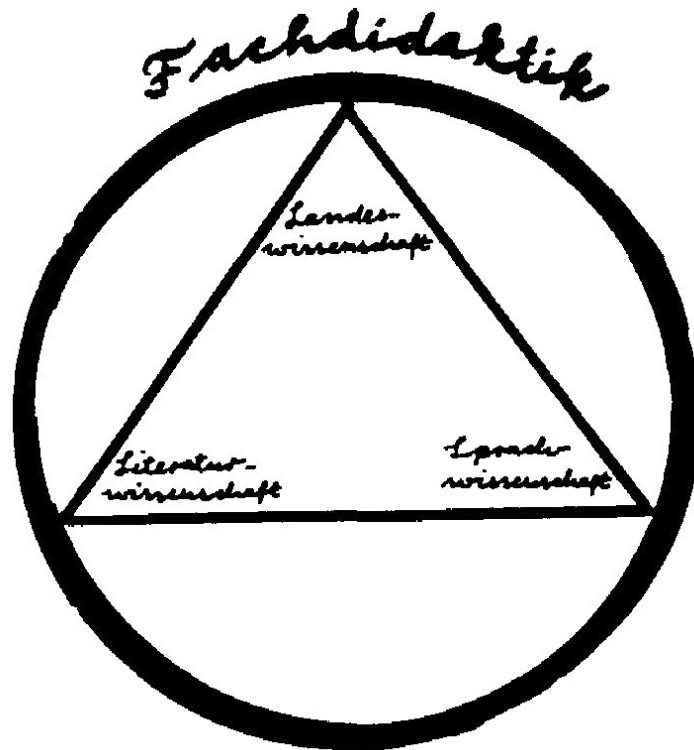


Abb. 8: Modell I: Fachwissenschaftliches Dreieck im fachdidaktischen Kreis

Die Tatsache, daß die Fachkomponenten im Dreieck zum Kreis, also zur Fachdidaktik, eher auf Distanz gehen, rührt vermutlich von einem Abbild-Verständnis von Didaktik. Es wird davon ausgegangen, "daß schulischer Unterricht für eine möglichst originalgetreue 'Abbildung' der in den Fachwissenschaften erarbeiteten Grundstrukturen einer Disziplin Sorge zu tragen habe" (Meyer 1987, S. 73) und die Fachdidaktik eine entsprechende Mittlerrolle zu spielen habe. "Das Modell der Abbild-Didaktik hält (aber) erziehungswissenschaftlicher Kritik nicht stand. ... Seit es Schulen gibt, ist in den Schulfächern weniger, anderes, aber auch mehr als das vermittelt worden, was dem jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Diskussion in den Bezugsdisziplinen entspricht" (ebenda, S. 74).

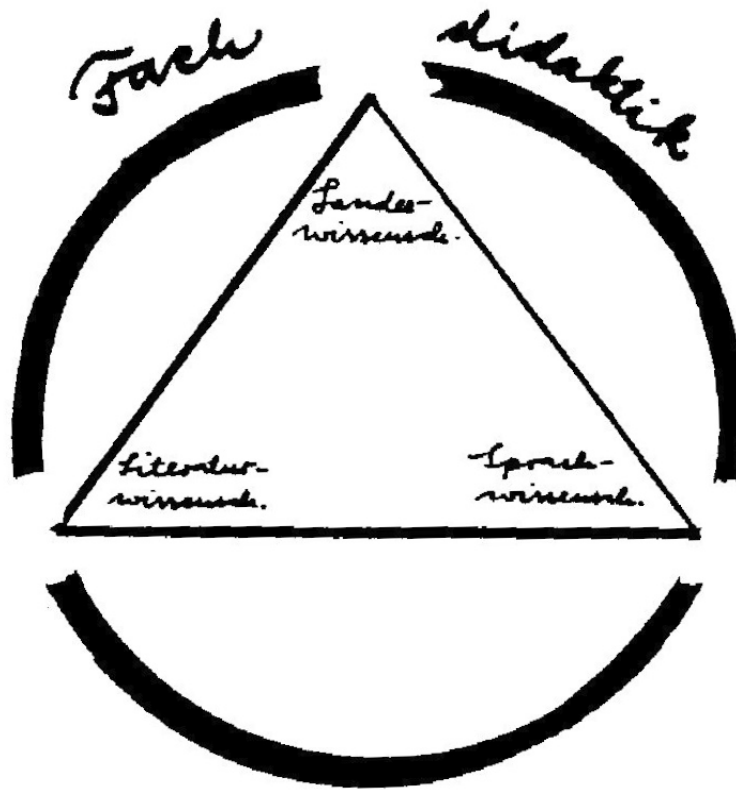


Abb. 9: Modell II: Durchbrochener fachdidaktischer Kreis oder Das Desinteresse an der Schließung des Kreises

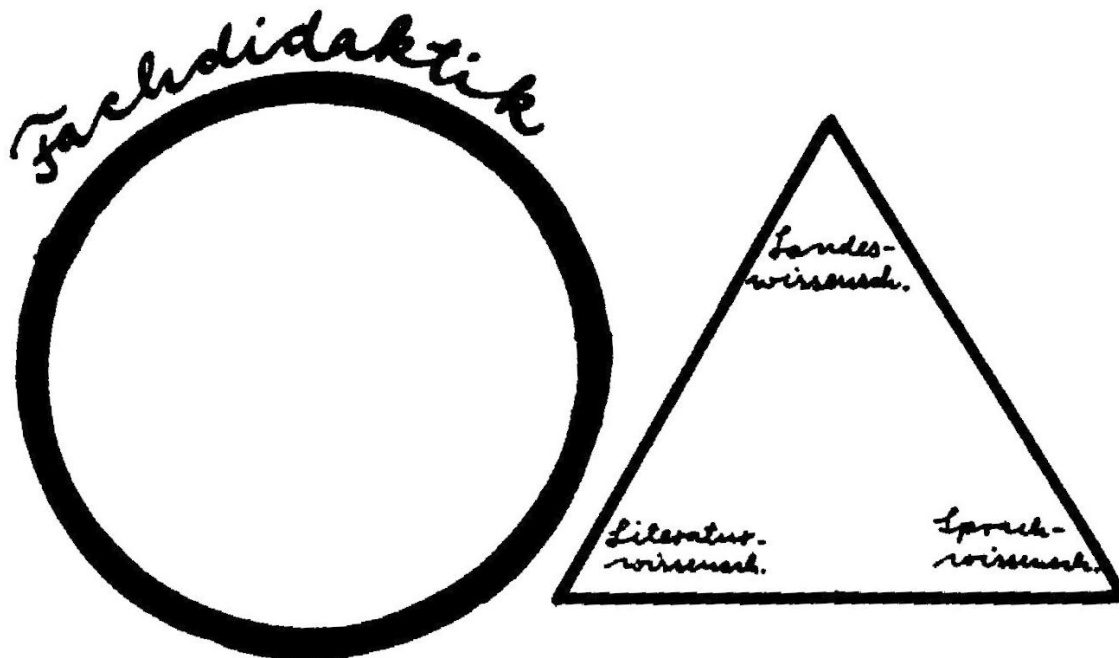


Abb. 10: Modell III: Fachwissenschaftliches Dreieck neben fachdidaktischem Kreis oder Berührungspunkte verhindern Facheinheit

Wenn eine Fachdidaktik die Aufgabe hat, "eine im Interesse der Schüler *begründete Auswahl* von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen zu treffen" (ebenda, S. 74), so kann sie das nur leisten, wenn zwischen den Komponenten im Dreieck und der Fachdidaktik kein Kommunikationsstau, sondern ein wechselseitiges, ernstes Interesse besteht (das sich z.B. in gemeinsam durchgeführten Lehrveranstaltungen ausdrücken kann, etwa in der Zusammenarbeit zwischen einem Landeswissenschaftler und einem Fachdidaktiker) *Wenn die Vertreter des fachwissenschaftlichen Dreiecks einer didaktischen Reflexion der in ihren Komponenten erarbeiteten Inhalte nicht zuarbeiten, so geht das auf Kosten der Studierenden, die zu FremdsprachenlehrerInnen ausgebildet werden möchten.*

Lehramtstudierende, das wird von den VertreterInnen der fachwissenschaftlichen Komponenten häufig nicht ausreichend bedacht, werden später in Schulen und/oder Institutionen der Erwachsenenbildung *Fremdsprachenunterricht erteilen – sprachpraktischen Unterricht durchführen!*

Doch sind es nicht nur die Fachwissenschaften, die vor der Tatsache der späteren Berufsrealität der Studierenden gerne die Augen verschließen; Kritik gilt besonders auch einer Fachdidaktik, deren Veranstaltungen – so jedenfalls die "Diskrepanzerfahrung" aus meiner eigenen Ausbildungszeit – für angehende FremdsprachenlehrerInnen "flüchtige Theorie" bleiben, ohne Bindung an eine lebendige Lehr- und Lernpraxis.

Die Fachdidaktik muß, wenn ihr Stellenwert als integraler Bestandteil der Berufswissenschaft von Lehrern unumstritten sein und bleiben soll, neben (distanzierter) Theoriebildung über fremde (schulische) Praxis auch *eigene Praxismodelle entwickeln und zum Gegenstand theoretischer Analyse machen*. Nichts macht einen Fremdsprachendidaktiker glaubwürdiger und überzeugender als die vorgelebte eigene Lehrpraxis, die, als Modell einer (be)greifbaren Fachdidaktik, zu einem Orientierungsmodell für künftige Fremdsprachenlehrer werden kann.⁵ Als Lehramtstudent hätte ich mir jedenfalls von Fachdidaktikern, über den kognitiven Zugang hinaus, *einen leibhaftigen Zugang zum sprachpraktischen Unterricht* gewünscht; gerne hätte ich sie selber unterrichten sehen bzw. mich mit ihren eigenen Modellen reflektierter Praxis auseinandergesetzt.⁶

⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang die Ausführungen zur Lehrkustdidaktik, S. 17-19.

⁶ Vgl. in diesem Zusammenhang Meyer (1992, S. 13, der sich auf schulischen Unterricht bezieht): "Der Lehrer muß seinen Schülern leibhaftig vormachen, wie 'man' mit einem bestimmten

Aus der vorangegangenen Argumentation ist deutlich geworden, daß ein am eigenen Leibe in der Ausbildung und während der Dozententätigkeit erfahrener Zustand, nämlich der "Mauerblümchen-Status" des sprachpraktischen Unterrichts, in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, ein Ausgangspunkt für meine Forschungsarbeit ist, die u.a. einer leichtfertigen In-Eins-Setzung von Lehrpraxis und Unwissenschaftlichkeit entgegenwirken soll.

Fremdsprachenunterricht erteilen heißt in erster Linie: *Handlungssituationen schaffen, in denen die Fremdsprache erworben bzw. erlernt werden kann*. Dazu ist eine enge Orientierung an den Inhalten, die von den fachwissenschaftlichen Komponenten erarbeitet werden und eine klare Vorstellung von den Zielen des Fremdsprachenunterrichts für die jeweilige Zielgruppe unabdingbar, doch mehr als alles andere — so meine These — wird eine *methodische Handlungskompetenz* gebraucht. Sie — und nicht die enzyklopädische Anhäufung von Fachwissen! — ist die beste Voraussetzung dafür, den mannigfaltigen Herausforderungen schulischer Praxis gewachsen zu sein.

Auf diese muß ein Lehramtstudium sinnvoll vorbereiten, und dazu soll das in dieser Forschungsarbeit angestrebte Methodenkonzept, das zu praktischer Handlungsfähigkeit anregen soll, einen Beitrag leisten. Bei der Entwicklung des Konzepts wird von einem (Wunsch—)Modell ausgegangen (vgl. Abb. 12):

- die Befähigung zum sprachpraktischen Unterricht bildet den Kern der Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer;
- sprachpraktischer Unterricht integriert die Fachkomponenten Literatur-, Sprach- und Landeswissenschaften;
- die fachwissenschaftlichen Komponenten bedenken stets den Aspekt der Qualifizierung für den sprachpraktischen Unterricht mit (z.B. durch entsprechende Auswahl des Gegenstands oder Kooperation mit der Fachdidaktik);
- die Fachdidaktik liefert den wissenschaftlichen Rahmen, innerhalb dessen Lehramtstudierende, unter Berücksichtigung der fachwissenschaftlich erarbeiteten Inhalte, unterrichtliche Handlungskompetenz ausbilden.

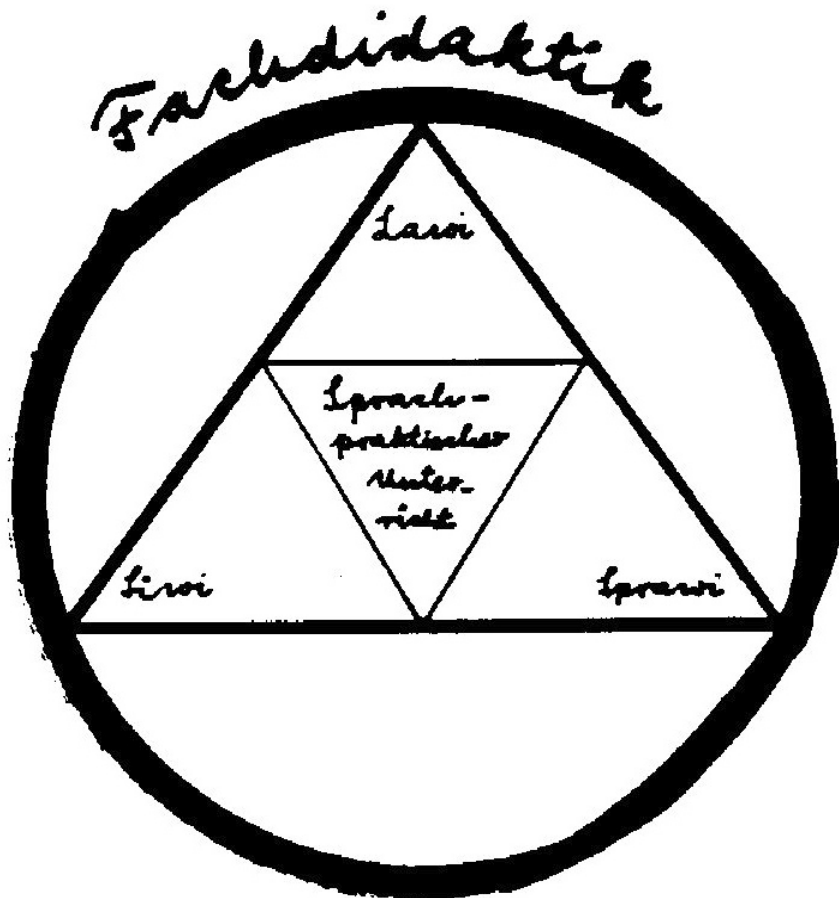


Abb. 11: Modell IV: "Wunsch-Fachprisma"

4. Forschungsstand

Es ist bereits festgestellt worden, daß in der deutschen Fremdsprachendidaktik bisher keine explizite Verbindung hergestellt wurde zur britischen Dramapädagogik.⁷

Insgesamt existiert ein konzeptueller Rahmen für eine reflektierte Inszenierungspraxis im Fremdsprachenunterricht, den die Dramapädagogik bereitstellen kann, bislang nicht. Wenn im Fremdsprachenunterricht bisher inszeniert wurde, so ließ man sich leiten von einer meist diffus bleibenden, nirgendwo konsequent aufgearbeiteten Kategorie "Spiel". Doch selbst die "spielorientierte Fachliteratur" ist eher spärlich.

Steinhilbers (1979) Bestandsaufnahme der fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften

⁷ Der Begriff Dramapädagogik, eine Übersetzung von "Drama in Education", ist vor einiger Zeit von mir in die Fachdiskussion eingebracht worden (Schewe 1988) und verweist auf eine Tradition in der britischen Erziehungswissenschaft, für die es in der Bundesrepublik kein Äquivalent gibt.

in bezug auf das "Unterrichtsspiel" ergibt keine nennenswerten Funde, abgesehen von einigen mehr oder weniger brauchbaren Spielesammlungen und vereinzelt unterrichtspraktischen Vorschlägen in Fachzeitschriften.

Bezugnehmend auf diese Bestandsaufnahme kommentiert Hoppe (1984) weiter:

"In geradezu exemplarischer Weise wird dieser Sachverhalt durch die Zeitschrift *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* belegt. In den 25 Jahrgängen, die bis 1978 erschienen sind und in dem auf mehr als 5000 Seiten fachdidaktische Themen behandelt werden, finden sich nicht mehr als drei kleinere Beiträge ... oder rund zwanzig Seiten, in denen vom Spiel bzw. vom darstellenden Spiel als Bestandteil und Mittel des Fremdsprachenunterrichts die Rede ist".

Wenn auch vereinzelte Buchveröffentlichungen zu besonderen "Spieltypen" unerwähnt bleiben — beispielsweise zum *Darstellenden Spiel* (Macht u.a. 1977), zum *Lernspiel/Rollenspiel* (Löffler 1979; Spier 1981) und zum *Handlungsspiel* (Lohfert 1983) — bestätigt die Durchsicht der maßgeblichen Fachzeitschriften für die 80er Jahre weitgehend das von Steinhilber und Hoppe gezeichnete Bild. Ende der 80er Jahre scheint allerdings ein neues Interesse an Unterrichtsformen aufzukommen, die dem Bereich Drama/Theater verwandt sind.⁸

Esselborn (1988), der einen umfangreichen Überblick über die spielorientierte Fachliteratur liefert, erklärt das (neue) Interesse an drama- bzw. theaterverwandten Unterrichtsformen — wie übrigens Jung (1986) — mit dem Einfluß von "alternativen" Sprachlehr-/—lernmethoden auf den Fremdsprachenunterricht in den 80er Jahren und registriert Einflüsse auf den Fremdsprachenunterricht aus Bereichen wie Freies Theater, Psycho- und Soziodrama. Seine Einschätzung des gegenwärtigen Stellenwertes von Drama/Theater in der Didaktik der neueren Fremdsprachen deutet allerdings darauf hin, daß die *Möglichkeiten einer Unterrichtsgestaltung im Sinne der britischen Dramapädagogik bisher noch nicht in den fachdidaktischen Blick geraten* sind. Er stellt fest, u.a. verweisend auf die Ergebnisse des 11. Fremdsprachendidaktik-Kongresses von 1985 zum Schwerpunktthema "Drama — Perspektiven des Dramatischen bei der Vermittlung von Sprache und Literatur im Fremdsprachenunterricht und —studium", daß im Fremdsprachenunterricht bislang hauptsächlich folgende Formen "kultiviert"

⁸ Vgl. z.B. den Themenschwerpunkt *Fremdsprachliches Theater in der Schule* in der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht* (Heft 86, 1987) oder den Themenschwerpunkt "Theater im Unterricht Deutsch als Fremdsprache" in der Zeitschrift *info daf* (Heft 4, 1988).

worden sind: Rollenspiel, Simulation, (Kurz)Dramen als literarische Lesetexte, Theateraufführung. Seiner Aufzählung hinzuzufügen wären sicherlich Lernspiele.⁹

Aus dramapädagogischer Perspektive gibt es beispielsweise folgende *Kritikpunkte an diesem Ist-Zustand* (vgl. Kap. IV):

- Beim Rollenspiel und bei der Simulation handelt es sich insofern um geschlossene Unterrichtsformen, als ihr Ablauf von vornherein festgelegt ist. Bei ihrer Durchführung im Unterricht werden oft – aufgrund eines mangelnden Gespürs für das Dramatische – "heikle Punkte" übersehen, die für das Gelingen einer Inszenierung wesentlich sind, z.B. die Wichtigkeit der Einfühlung in eine Rolle;
- (Kurz)dramen als literarische *Lesetexte* zu behandeln bedeutet, daß eine Inszenierung nicht vorgesehen ist bzw. nicht im Vordergrund steht;
- bei der (Schul-)Theateraufführung handelt es sich um eine "klassische dramatische Aktivitätsform", die eher den Rahmen alltäglichen Unterrichts sprengt und sich nicht selten in einem platten Naturalismus erschöpft. Nicht die (fremdsprachlichen) Stärken der Schüler kommen zum Vorschein, eher werden ihre Schwächen "ausgestellt";
- Lernspiele sind stark reglementiert und zielen auf ein bestimmtes, vorgegebenes Sprachverhalten.

In einem dramapädagogischen Unterricht hingegen

- geht es eher um Aktivitätsformen, die den Lernern ein Optimum an Freiraum lassen;
- geht es um Inszenierungsformen, die im Rahmen des alltäglichen Unterrichts möglich sind;
- werden (literarische) Texte nach dem ihnen innewohnenden Inszenierungspotential ausgewählt;
- verfügt der Lehrer über ein Grundwissen in bezug auf dramatische Kunstformen, das ihn in die Lage versetzt, einen fiktiven Kontext so zu gestalten, daß die gleichen emotionserzeugenden Schemata aktiviert werden wie in

⁹ Zum Rollenspiel vgl. Löffler (1979); zur Simulation vgl. Jones (1982); zum Thema Theateraufführung vgl. Heft 86 (1987) der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht*; zu Lernspielen vgl. Kleppin (1987).

Realsituationen und beim Handeln in fiktiven Kontexten Schwierigkeiten vorherzusehen bzw. in der Situation zu bewältigen.

Erst der Erwerb eines solchen Grundwissens und der damit idealerweise einhergehenden "Intuition für das Dramatische" befähigt Lehrer, sich zu lösen von "verfestigten Spielformen" wie z.B. dem Rollenspiel oder der Simulation, die einen festen Platz eingenommen haben in den Übungstypologien für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Neuner u.a. 1981; Sexton / Williams 1984).

Die Dramapädagogik bemüht sich um eine stete Erweiterung der Erkenntnisse über das Dramatische bzw. um die Erforschung der vielfältigen Handlungsmöglichkeiten im Raum der Fiktion.

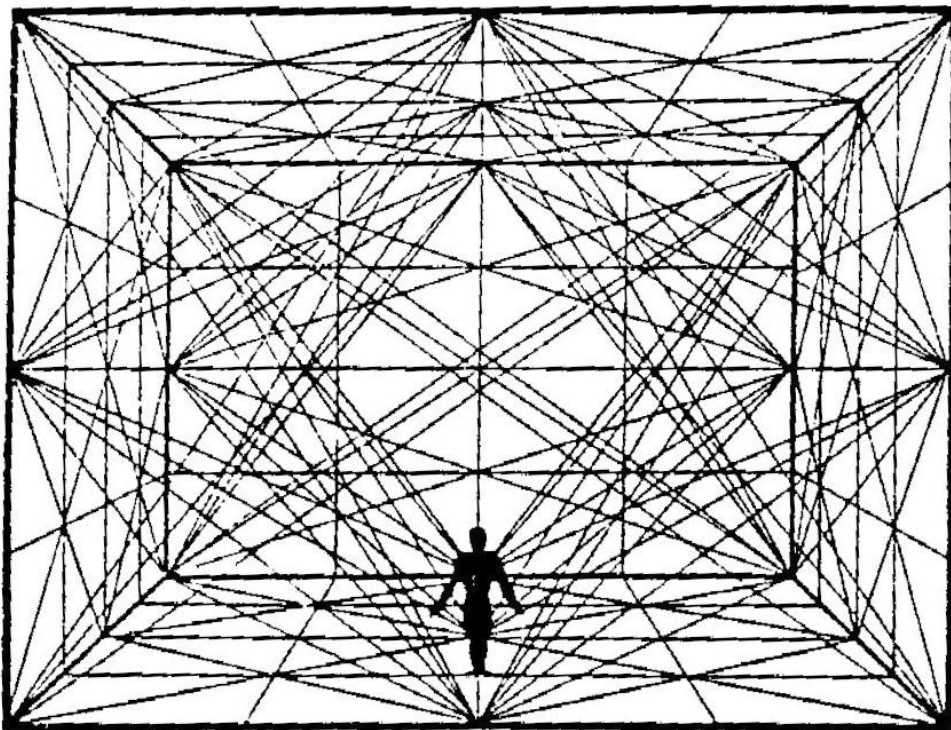


Abb. 12: Oskar Schlemmer (1888-1943): Figur und Linienführung des Raumes, 1924. Die Bühne als leerer Raum, in dem alle Möglichkeiten möglich sind.

Sie stellt Inszenierungstechniken¹⁰ bereit (z.B. Standbild bauen; teacher in role), die über das bisherige "spielorientierte methodische Repertoire" weit hinausweisen und damit die *bisherigen kommunikativen Übungstypologien erweitern* helfen.

Dramapädagogische Inszenierungstechniken in ihrer je spezifischen Leistung für fremdsprachenunterrichtliche Ziele zu erproben, zu beschreiben und für Lehrer

¹⁰ Zur Klärung des Begriffs Inszenierungstechnik vgl. Kap. VII.

handhabbar zu machen, ist mein Anliegen im Praxisteil dieser Forschungsarbeit (vgl. Kap. VI und VIII).

In der englischsprachigen Fachliteratur gibt es zwar diverse verstreute Hinweise auf den fremdsprachenunterrichtlichen Nutzen dramapädagogischer Arbeitsweisen, doch ist bisher nicht der Versuch unternommen worden, ein kohärentes Konzept dramapädagogischen Lehrens und Lernens zu entwickeln. In dieser Richtung soll mit dieser Arbeit weiter vorangeschritten und damit fortgesetzt werden, was der Titel einer Publikation (Schewe / Shaw 1993) zum Desiderat fremdsprachendidaktischer Forschung erhebt: *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*.

Den jüngsten Stand der Forschung, was den Brückenschlag zwischen Fremdsprachenunterricht und dem Bereich Drama angeht, spiegeln darüberhinaus Buchveröffentlichungen aus dem englischsprachigen Raum wider. Sie sollen im folgenden detaillierter ausgewertet werden, um die Schwerpunkte zu verdeutlichen, die von den Autoren gesetzt werden und aufmerksam zu machen auf "didaktische Lücken". Diese gilt es künftig —durch die Ergebnisse einer entsprechenden Sprachlehr-/—lernforschung —mit Substanz zu füllen, damit der hiermit eingeforderte *Anspruch einer theoretisch fundierten Spielpraxis im Fremdsprachenunterricht eingelöst* werden kann.

Anhand der folgenden Übersicht können die Veröffentlichungen zunächst grob verglichen werden, bevor in fortlaufendem Text zu den einzelnen Punkten der Übersicht ausführlicher Stellung genommen wird. Verglichen wird nach Kriterien, die den *Schwerpunkt auf eine Reflexion von unterrichtsmethodischen Aspekten* legen.¹¹ Das liegt nahe, wenn es darum gehen soll, unterschiedlichste Inszenierungsformen zusammenzuführen in einer praktisch und theoretisch weiter zu fundierenden "dramapädagogischen Sprachlehr-/—lernmethode".

¹¹ Ich orientiere mich dabei an der Begrifflichkeit von Meyer (1987), dessen allgemeindidaktisches Methodenkonzept in Kap. VII thematisiert wird.

Veröffentlichung	Dougill (1987)	McRae (1985)	Maley / Duff (1978)
Kriterien			
1. Begriffliche Klärung	Differenzierung zwischen "informal drama" und "theatre"; doch strikte Trennung wird abgelehnt	enges, literaturwissenschaftliches Begriffsverständnis ("drama is written dialogue")	der Begriff "dramatic activities" steht im Zentrum, wird aber nicht eindeutig geklärt
2. (Expliziter) Bezug zur Dramapädagogik	ja, aber sehr kurz	nein	nein
3. Einordnung in die fremdsprachendidaktische Fachdiskussion	lediglich verstreute Hinweise (z.B. auf Krashen)	nein	sporadischer Hinweis (z.B. auf Stevick)
4. Teilbereiche des Fremdsprachenunterrichts	keine Differenzierung	keine Differenzierung	keine Differenzierung
<ul style="list-style-type: none"> • Sprache/sprachbezogene Fertigkeiten • Literatur • Landeskunde 	<p>ausführlich in bezug auf Erlernen von Vokabular und Strukturen, Hör- und Leseverstehen</p> <p>kaum (Kriterien für Auswahl von Spielvorlagen)</p> <p>nein</p>	<p>Schwerpunkt auf Erarbeitung der Bedeutungsvielfalt, die in dramatischen Texten angelegt ist</p> <p>Arbeit an Dramenausschnitten, doch literarische Ziele werden nicht zum Thema</p> <p>nein</p>	<p>recht ausführliche Auflistung von "Spielübungen", mit denen das freie Sprechen geübt wird; keine explizite Differenzierung nach Fertigkeiten</p> <p>nein</p> <p>nein</p>
5. Zielgruppen	nicht spezifiziert	nicht spezifiziert	nicht spezifiziert, doch Anordnung der Übungen nach Schwierigkeitsgrad
6. Planung/konkrete Beschreibung von längeren Unterrichtssequenzen	nein (abgesehen von grober Beschreibung der Arbeit an Dramenausschnitten)	Arbeit an Dramenausschnitten (zeitlich nicht fixiert); Textauswahl nicht nach inhaltlichen Kriterien begründet	nein, eher handelt es sich um isolierte Übungen; keine inhaltlichen Kriterien
7. Bezug zur Lehrbuch-Arbeit	exemplarisch wird gezeigt, wie Lehrbuchübungen "dramapädagogisch modifiziert" werden können	nein	nein
8. Reflexionen über Handlungskompetenz von Lehrern	ja, aber sehr allgemein	eine spezifische Handlungskompetenz wird nicht vorausgesetzt	kaum (Lehrer als sich zurückhaltender "Animateur")
9. Reflexionen über methodische Kompetenzen von Lernern	nein	nein	nein
10. Reflexionen über Wechselwirkung von Ziel, Inhalt und Methode	nein	nein	nein
11. Dramapädagogische Inszenierungsformen bzw. -techniken	Role-Play; Improvisation; Simulation; Mime; Warm-up exercises; "Szenische Interpretation" von Dramenausschnitten; Beispiele mit Übungsanweisungen: Unterteilung nach "high-risk" und "low-risk activities"	lediglich: "Szenische Interpretation" von Dramenausschnitten	nicht explizit; von stark gelenkten bis freien, offenen "Spielübungen"
12. Sozialformen	nicht explizit thematisiert, doch enthalten in Übungsanweisungen	kaum reflektiert	allgemeine Ausführungen zu räumlichen Bedingungen etc.; teils impliziert in Übungsanweisungen
13. Unterrichtsschritte	recht detailliert und in übersichtlicher Reihenfolge; Phasenschema zur Arbeit nach Textvorlagen	vorgegebenes Schema wird — je nach Text — leicht modifiziert	Anweisungen im narrativen Stil plus allgemeine Tipps
14. Handlungssituationen	keine Beschreibung	keine Beschreibung	keine Beschreibung

1. Das Dilemma der Begriffsunschärfe ist offensichtlich, wenn man einschlägige Veröffentlichungen vergleicht. Ist z.B. für McRae (1985) 'drama' ein Synonym für einen verschriftlichten Dialog, so zeugt das von einem engen, ausschließlich literaturwissenschaftlichen Begriffsverständnis. Maley / Duff (1978) und Dougill (1987) verwenden den Begriff "dramatische Aktivitäten", der ja zunächst einmal im Sinne von Chilver (1982) durchaus sinnvoll ist, wenn es um die Nutzung von Drama-Methoden im Fachunterricht geht. Doch während sie bei Maley / Duff als "Erscheinungsformen und Äußerungen, die dem Schüler Gelegenheit bieten, den Inhalt einer Fremdsprachenstunde als individuelle Persönlichkeit kreativ mitzugestalten" (S. 7), diffus-allgemein bleiben, stellt Dougill zumindest die Verbindung zu Theater und Drama explizit her. Dramatische Aktivitäten reichen für ihn von persönlich-informellen Formen (z.B. Lernspiel, Simulation, Rollenspiel) bis hin zu unpersönlich-formellen Formen (z.B. Sketch, Aufführung eines Theaterstücks), wobei natürlich fraglich bleibt, warum z.B. eine Simulation informeller bzw. persönlicher sein soll als ein Sketch.
2. Immerhin versucht aber Dougill — und das hebt diese Veröffentlichung heraus — eine (wenn auch schwache) Verbindung zur britischen Dramapädagogik herzustellen. Das gilt auch für die (hier nicht weiter berücksichtigte) Veröffentlichung von Butterfield (1989), doch kann nicht die Rede davon sein, daß damit ein theoretisch fundierter Zusammenhang zwischen den Bereichen Fremdsprachendidaktik und Dramapädagogik explizit hergestellt worden wäre.¹² Dies wäre aber nötig, um zu einer eindeutigeren Begrifflichkeit zu gelangen, insbesondere auch in bezug auf die verschiedenen Formen dramatischer Aktivitäten.
3. Eine "Theorieschüchternheit" kennzeichnet in der Tat die bisherigen Veröffentlichungen; zwar werden verschiedenste Argumente für den Wert dramatischer Aktivitäten ins Feld geführt, *doch eine Absicherung findet nicht statt, etwa durch Bezug auf empirische Forschungsergebnisse der Sprachlehr-/—lernforschung oder nachvollziehbare Auswertungen fremder oder eigener Unterrichtspraxis.*
4. Bisher scheinen dramatische Aktivitäten lediglich als Mittel zur Erreichung sprachlicher Lehr-/Lernziele erwogen zu werden. Daß und wie mit Hilfe verschiedener "dramapädagogischer Inszenierungstechniken" eine Einfühlung in literarische Figuren/fiktive Personen aus einer fremden Kultur erreicht werden kann, wird bisher kaum thematisiert.

¹² Das ist inzwischen ansatzweise geschehen durch Hawkins (1991; 1993).

5. Sehr vage bleiben die Autoren bei der Bestimmung von Zielgruppen. Bei Dougill (1987, S. 1) wird z.B. der 'allgemeine Fremdsprachenlehrer' angesprochen; ob er nun in einem Sprachtrainingszentrum in Kuwait, an einer englischen Sekundarschule oder an einer privaten Sprachenschule in Oxford arbeitet. Ein solches Über-einen-Kamm-Scheren führt natürlich dazu, daß interkulturelle bzw. kulturspezifische Aspekte im Unterricht keinen angemessenen Stellenwert bekommen. Zu bedenken sind in diesem Zusammenhang die Vorbehalte von Neuner (1989, S. 152) gegen einen allgemein verbindlichen Anspruch von Fremdsprachenmethoden; er plädiert für eine zielgruppenspezifische Gestaltung der Unterrichtspraxis.

6./7. Von den vorgestellten Autoren unternimmt keiner den Versuch, inhaltlich begründete Unterrichtseinheiten zu entwickeln, in denen verschiedene Formen dramatischer Aktivitäten sinnvoll ineinandergreifen (diese Behauptung wäre ein wenig zu mildern im Falle von Dougill, der anhand einer Lektion aus einem Lehrbuch Vorschläge zur "dramapädagogischen Modifikation" der Lektionseinheit macht).

8. Mithin bleiben die beliebig anmutenden Übungsformen losgelöst von einem Unterrichtskonzept, in dem die Wechselwirkung zwischen Zielen, Inhalten und Methoden des Fremdsprachenunterrichts reflektiert wäre. Der bisher in der Fremdsprachenmethodik wenig beachtete Aspekt, daß es keine Unterrichtsinhalte "an sich" gibt, sondern Inhalte vielmehr durch das methodische Handeln von Lehrer und Schülern im Unterrichtsprozeß hergestellt werden (vgl. Meyer 1987, S. 85), bekommt auch in den zitierten Buchveröffentlichungen kaum Beachtung; wo doch gerade bei dramatischen Aktivitäten (z.B. in einer szenischen Improvisation ohne Textvorlage) die Lerner an der Gestaltung der unterrichtliche-n Handlungssituationen entscheidend mitwirken.

9. Daß Schüler mit der Zeit eine "methodische Kompetenz" ausbilden, wird wohl stillschweigend angenommen (vgl. Dougill 1987, S. 69), doch nirgendwo illustriert, in welcher Form sich dieser Kompetenzzuwachs äußert.

10. Eigentlich versteht es sich von selbst, daß ein Lehrer, der mit dramapädagogischen Methoden im Unterricht arbeiten möchte, ein breites Spektrum dieser Methoden kennenlernt und sie möglichst am eigenen Lehrer-Leibe erfährt, um sie kompetent in der eigenen Unterrichtspraxis einsetzen zu können. McRaes (1985, S. 12 f.) Vertrauen darauf, daß eine autodidaktische Bemühung ausreicht, teile ich nicht; denn eine professionelle Ausbildung, in der z.B. Kenntnisse über die Kunstform Drama vermittelt werden nebst "dramaturgisch-schauspielerischen" Techniken, die in Theaterproben

Anwendung finden, hat eine langfristig ungleich effizientere Wirkung. Die Chance, die darin liegt, auf derlei Weise durch Selbsterfahrung an der eigenen Lehrhaltung zu arbeiten, darf nicht unterschätzt werden.

11.-13. Was die Ebenen methodischen Handelns betrifft (s. dazu Kap. VII), gilt es m.E. konkreter zu werden, d.h. das Zusammen- bzw. Wechselspiel von Unterrichtsschritten, Inszenierungstechniken, Sozialformen und Handlungssituationen muß deutlicher werden.

Es fehlt bisher eine Systematik von "*dramapädagogischen Inszenierungstechniken*"¹³, deren zielgerichtete Kombination den wesentlichen Teil bei der Planung inhaltlich anspruchsvoller Unterrichtseinheiten ausmachen würde. Was weiterhin noch aussteht, ist eine *konkrete Beschreibung von exemplarischen dramapädagogischen Unterrichtsstunden bzw. -einheiten*.

Wie müssen Inszenierungstechniken, Sozialformen und Unterrichtsschritte ineinandergreifen, damit fremdsprachendidaktisch sinnvolle Handlungssituationen inszeniert werden können? Diese Frage wird — auf dem Boden all der wertvollen Anregungen, die die zitierten britischen Autoren bereits geliefert haben, doch in bewußterer Anknüpfung an die Erfahrungen der britischen Dramapädagogik — in den Kap. VI-VIII weiter geklärt.

5. Der wissenschaftstheoretische Rahmen für die Erforschung dramapädagogischer Unterrichtspraxis

In der Pädagogik ist die wissenschaftstheoretische Diskussion zu Anfang der 90er Jahre an einen schwierigen Punkt gelangt (vgl. Garz 1989; König 1990). Sie hat eher konfusierende als unterstützende Wirkung bei dem Vorsatz, in dieser Zeit eine Forschungsarbeit zu schreiben.

Zur theoretischen Legitimierung meines wissenschaftlichen Vorgehens soll daher eine Orientierung an Lincoln / Guba (1985; 1988) und Eisner (1979; 1981; 1991a) erfolgen. Ihre (in Deutschland kaum rezipierten) Ausführungen bringen eine Ordnung in die

¹³ Darunter sind 'feste Unterrichtsformen' zu verstehen, die aufgrund ihrer Vertrautheit auf Lehrer- und Schülerseite mit der Zeit routinisiert werden.

wissenschaftstheoretische Diskussion dieser Zeit und bedeuten für mich eine allgemeine Orientierungshilfe.

Lincoln / Guba unterscheiden zwischen drei Entwicklungsphasen in der Geschichte der Wissenschaft: 1) Präpositivistische Phase, 2) Positivistische Phase, 3) Postpositivistische Phase. Sie gehen davon aus, daß sich positivistische Forschungsansätze nach wie vor hartnäckig behaupten, doch zusehends mit postpositivistischen konkurrieren müssen. Sie weisen dabei u.a auf die Schwierigkeiten hin, die auf einen "postpositivistisch orientierten Forscher" heute zukommen:

"Positivism has been remarkably pervasive. We have noted that its precursor era does not have a name of its own but is called, simply, the prepositivist era. Similarly, the new era has not yet gained sufficient credibility or self-assurance to have assumed a name of its own; it too is called by a simple name: postpositivism. The grip of its precursor is still on it; it is just as difficult for the modern-day scientist of whatever stripe to throw off the shackles imposed on thinking by the positivists as it was for Galileo's inquisitors to take his telescope, and what it revealed, seriously" (Lincoln / Guba 1985, S. 28).

Das neue postpositivistische Paradigma firmiert nach Lincoln / Guba unter verschiedenen Bezeichnungen für Forschungsansätze mit vergleichbarer Orientierung:

"The postpositivistic, ethnographic, phenomenological, subjective, case study, qualitative, hermeneutic, humanistic. It has so many names because the persons who profess to practice it tend to take different views of what it implies, in the same way that persons who profess to be Christians may nevertheless prefer to be known as Catholic, Orthodox, Lutheran, Episcopalian, Presbyterian, Adventist, Fundamentalist, Baptist, and so on" (1985, S. 7 f.).

Lincoln / Guba arbeiten mit dem Begriff "naturalistic", um die Essenz von Forschungsansätzen zu fassen, die sich unter den genannten Bezeichnungen von einer positivistischen Forschungstradition abheben. Die Axiome des positivistischen Paradigmas werden von ihnen mit dem des naturalistischen Paradigmas tabellarisch-kompakt miteinander konfrontiert (Abb. 14).

<i>Axioms About</i>	<i>Positivist Paradigm</i>	<i>Naturalist Paradigm</i>
The nature of reality	Reality is single, tangible, and fragmentable.	Realities are multiple, constructed, and holistic.
The relationship of knower to the known	Knower and known are independent, a dualism.	Knower and known are interactive, inseparable.
The possibility of generalization	Time- and context-free generalizations (nomothetic statements) are possible.	Only time- and context-bound working hypotheses (idiographic statements) are possible.
The possibility of causal linkages	There are real causes, temporally precedent to or simultaneous with their effects.	All entities are in a state of mutual simultaneous shaping, so that it is impossible to distinguish causes from effects.
The role of values	Inquiry is value-free.	Inquiry is value-bound.

Abb. 13: Positivistische und naturalistische Axiome im Vergleich (Lincoln / Guba 1985, S. 11)

Über die genannten fünf naturalistischen Axiome hinaus, listen Lincoln / Guba (1985, S. 39-43) vierzehn Merkmale für eine naturalistisch (engl. naturalistic) verstandene Forschungspraxis auf. Im folgenden wird jedes dieser Merkmale auf die vorliegende Forschungsarbeit bezogen:

Merkmal 1: Natürliches Setting (Natural Setting). In dieser Arbeit werden fremdsprachenunterrichtliche Lehr-/Lernmethoden zum Forschungsgegenstand. Sie wurden erprobt und ausgewertet im Unterricht mit verschiedenen Zielgruppen (vgl. Kap. VI und VIII). Die Erprobung und Auswertung erfolgte im natürlichen Lehr-/Lernkontext der jeweiligen Zielgruppe, d.h. unter den üblichen Rahmenbedingungen institutionellen Lehrens und Lernens. Eine Lernergruppe wurde in keinem Fall künstlich zusammengestellt, sondern der Unterricht war stets eingebunden in das reguläre Aus- bzw. Fortbildungsprogramm.

Merkmal 2: Das menschliche Instrument (Human instrument). In dieser Forschungsarbeit werden zur Basis der Datenerhebung gemacht:

a) die Erfahrungen, die ausländische Studienbewerber in einem Sprachkurs machten;

- b) die Erfahrungen von Lehramtstudierenden, die sich in fachdidaktischen Seminaren mit dramapädagogischen Methoden auseinandersetzen;
- c) die Erfahrungen von Lehrern, die im Rahmen von punktuellen Fortbildungen dramapädagogische Methoden kennenlernten;
- d) meine eigenen Erfahrungen als Leiter von dramapädagogischen Veranstaltungen.

Merkmal 3: Nutzung von "verborgenem" Wissen (Utilization of tacit knowledge).

Sowohl bei der Durchführung von Unterricht (= Basis für Datenerhebung) wie auch der Auswertung von Unterrichtsprozessen (= Datenanalyse) lasse ich mich leiten von meinem eigenen "Spürwissen". Sowohl in unterrichtlichen Handlungssituationen wie auch beispielsweise in einem Auswertungsgespräch *über* den Unterricht vertraue ich bewußt auf mein intuitives (Vor-)Wissen.¹⁴

Merkmal 4: Qualitative Methoden (Qualitative Methods). In dieser Forschungsarbeit wende ich – im Rahmen eines Aktionsforschungsansatzes¹⁵ – qualitative Forschungsmethoden an, insbesondere Retrospektionen (vgl. Henrici 1990) in der Form von problemzentrierten Interviews (vgl. Lamnek 1989, Bd. II, S. 74 ff.).

Merkmal 5: Zielgerichtete Auswahl (Purposive Sampling). Ich beschränke mich absichtsvoll auf Lehr-/Lernkontexte für die Fortgeschrittenen-Stufe, die unter den gegebenen zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen zugänglich waren.

Merkmal 6: Induktive Datenanalyse (Inductive Data Analysis). Daten analysiere ich in dieser Arbeit auf induktive Weise, d.h. im Laufe der Arbeit mit den entsprechenden Zielgruppen kommt es immer wieder zu einem Zirkel von Reflexion und Aktion.¹⁶

Merkmal 7: Ergründete Theorie (Grounded Theory). Am Anfang der Forschungsarbeit steht zwar eine Ausgangsthese, doch keine in sich geschlossene Theorie; eine solche Theorie (= Konzept eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts) erwächst aus einer graduellen Erweiterung/Modifikation dieser These während des Forschungsprozesses.

¹⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang "intuitivus" (lat.): auf unmittelbarer Anschauung beruhend bzw. "intueor" (lat.): etwas aufmerksam betrachten. *Intuitiv* bedeutet für mich also nicht nur "vage Ahnung", sondern eine begründete Ahnung, die das Resultat intensiver, vorangegangener Unterrichtsbeobachtung und –erfahrung ist.

¹⁵ Nähere Ausführungen dazu unten S. 44 ff.

¹⁶ Vgl. in diesem Zusammenhang die Ausführungen zum Aktionsforschungsansatz unten S. 52 ff.

Merkmal 8: Aufkommendes Design (Emergent Design). Das Forschungsdesign (als Rahmen der verwendeten Forschungsmethoden) wird nicht zu Anfang starr festgelegt, sondern ich lasse Raum für Forschungsmethoden, die sich aus der Spezifik einer Situation geradezu "aufdrängen".

Merkmal 9: Ausgehandelte Ergebnisse (Negotiated Outcomes). Diejenigen, die an der Konstruktion von Unterrichtsrealität beteiligt waren (Forscher *und Erforschte*), nehmen gemeinsam eine Deutung dieser Konstruktion vor. Der Prozeß der direkten Aushandlung bleibt zwar in dieser Arbeit undokumentiert, doch werden die Daten, die aus der Lehrer- und Lernerperspektive ermittelt werden, miteinander in Beziehung gesetzt.

Merkmal 10: Fallstudienartige Darstellung (Case study reporting mode). Die Form, in der diese Arbeit abgefaßt ist, orientiert sich an den Merkmalen einer "Case Study Reporting Mode", die von Lincoln / Guba (1988) detaillierter beschrieben wurde. Danach berücksichtigt der Verfasser einer wissenschaftlichen Arbeit im Sinne einer *Naturalistic Inquiry* vier Kriterien. Für jedes Kriterium gebe ich im folgenden ein Beispiel:

- *Axiomatisches Kriterium:* Die Arbeit spiegelt vielfältige Realitäten, die im Laufe des Forschungsprozesses von den daran Beteiligten konstruiert werden;
- *Rhetorisches Kriterium:* Der übertriebene Gebrauch passivischer Konstruktionen ist zu vermeiden und ein Schreibstil anzustreben, der das Leserinteresse an der Arbeit fördert; die Leser gilt es sich vorzustellen als Interaktionspartner;
- *Handlungsbezogenes Kriterium:* Die Arbeit sollte Leser möglichst dazu ermutigen, in ihrem eigenen Handlungsfeld Innovationen zu wagen;
- *Anwendungs- bzw. Transferkriterium:* Die Arbeit erhebt nicht den Anspruch auf allgemeingültige Ergebnisse, sondern regt den Leser an, die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen verschiedenen Kontexten selber weiterzureflektieren.

Merkmal 11: Idiographische Interpretation (Idiographic interpretation). Die Leistung dieser Arbeit besteht darin, aus einer Fülle von unterschiedlichen *Einzelbeispielen* die

besonderen Qualitäten der dramapädagogischen Arbeitsweise zu ermitteln. Damit ist sie idiographisch bzw. künstlerisch orientiert.¹⁷

Merkmal 12: Zögerliche Übertragung (Tentative application). Aufgrund der Faktorenkomplexität von Unterrichtsprozessen belasse ich es in dieser Arbeit bei vorsichtigen Annahmen bezüglich einer Übertragung der Ergebnisse auf andere Lehr-/Lernkontexte. Eine solche Zurückhaltung bietet sich bei der Analyse von Unterrichtsprozessen grundsätzlich an (vgl. Meyer 1987, S. 225 f.).

Merkmal 13: Fokusabhängige Grenzen (Focus-determined boundaries). Im Laufe des Forschungsprozesses wird damit gerechnet, daß sich mein "Forscherfokus" verschiebt. Z.B. kann mein Vorsatz, am Schluß einer Unterrichtsstunde einen Fragebogen zu bestimmten Kategorien ausfüllen zu lassen, "geopfert" werden für ein Auswertungsgespräch, das sich als nötig erweist, weil der Unterricht zu heftigen emotionalen Reaktionen geführt hat. Die "aufzufangenden" emotionalen Reaktionen werden auf diese Weise — durchaus im Sinne der Forschungsarbeit — zu einem besonderen Fokus.

Merkmal 14: Spezielle Kriterien für Vertrauenswürdigkeit (Special criteria for trustworthiness). Die Vertrauenswürdigkeit dieser Forschungsarbeit wird z.B. dadurch zu erreichen versucht, daß

- a) Fachexperten als professionelle Forscher aus ihrer (Außen- und Innen-)Sicht zum Forschungsprozeß und zu den Forschungs(teil)ergebnissen Stellung nehmen,
- b) möglichst viele und unterschiedliche Datenquellen genutzt und zwischen den — mit Hilfe verschiedener Methoden ermittelten — Daten sinnstiftende Verbindungen hergestellt werden.

Guba / Lincoln betonen in bezug auf die Frage nach Vertrauenswürdigkeit, daß

"naturalistic inquiry operates as an open system; no amount of member checking, triangulation, persistent observation, auditing, or whatever can ever compel; it can at best persuade" (1985, S. 329)

und führen fort:

¹⁷ Vgl. dazu den folgenden Teil "Zur Orientierung an einem künstlerischen Verständnis von qualitativer Forschung" auf den S. 41-44 und auch die Ausführungen zur Lehrk^unst^didaktik auf den S. 17-19. In der "Lehrk^unst^didaktik" wird die Forderung erhoben nach *einzelnen* Unterrichtsbeispielen mit Ausstrahlung. Die Annahme liegt zugrunde, daß ein bewußt konstruiertes Einzelbeispiel auf andere Lehr-/Lernkontexte zwar nicht unbedingt direkt übertragbar ist, aber Faktoren aufweist, die — bezogen auf den je spezifischen Kontext — einer besonderen Reflexion bedürfen. Solche Einzelbeispiele sind mithin zu verstehen als "Adaptionsangebote".

"It is dubious whether perfect criteria will ever emerge; until then, humility in asserting that a new and truer (more natural?) path to knowledge has been found will be wise" (1985, S. 331).

Diese Forschungsarbeit versteht sich mithin als ein Beitrag zur Erforschung von Fremdsprachenunterricht, über dessen *Plausibilität* (nicht Objektivität!) die professionellen Leser entscheiden werden. Diese Leser sollten das in dieser Arbeit entwickelte Konzept idealerweise (in Teilen) in ihrer eigenen Praxis umgesetzt haben, bevor sie über Für und Wider dieses Konzepts befinden. Ihre Reaktion verstehe ich als Teil eines letztendlich offenen Forschungsprozesses.

Die Axiome bzw. Merkmale der *Naturalistic Inquiry* sind auch bei Eisner (1991a) impliziert, der allerdings die Bezeichnung "naturalistic" in pädagogischen Kontexten für unangemessen hält. In Anlehnung an die Begrifflichkeit der *Scientific Community* zieht er die Wortkombination *Qualitative Inquiry* vor. Daß sich dahinter eine besondere Auffassung von qualitativer Forschung verbirgt, soll im folgenden weiter herausgearbeitet werden.

Zur Orientierung an einem künstlerischen Verständnis von qualitativer Sozialforschung

Artists treat facts as stimuli for imagination, whereas scientists use imagination to coordinate facts. (Koestler)

In dieser Arbeit wird plädiert für eine Annäherung zwischen dem Bereich Drama mit seinen künstlerischen Ausdrucksformen (Theater, Literatur, Film) und dem Bereich der Pädagogik. Mein Vorsatz, der Idee des Künstlerischen in der pädagogischen Praxis zu mehr Boden zu verhelfen, legt eine Orientierung an dem Gedankengut von Elliot W. Eisner nahe, der nachhaltig für ein künstlerisches Verständnis von qualitativer Forschung in der Pädagogik argumentiert (Eisner 1981; 1991a).¹⁸ Für ihn gibt es eine offensichtliche Verwandtschaft zwischen pädagogischer und künstlerischer Tätigkeit:

"Educational activity, whether teaching, evaluating, or curriculum planning, is much like the artistic activity a painter engages in as he or she copes with

¹⁸ In Zusammenhang mit Eisners Überlegungen vgl. insbesondere Kap. II; auf der Grundlage von Eisners Überlegungen auch Stinson 1986.

emerging visual configurations on a canvas. Each stroke alters the pattern, each new color changes the whole. This dynamic seeks ultimately a happy resolution: the realization of artistic virtue through the creation of an organic entity that 'works'. As the artist articulates new problems, new decisions must be made; when old decisions become routine (a part of the artist's stock response), new questions must be formulated so that new solutions can be sought. The joy of the ride, even more than the arrival, is the motive force behind the artist's work.

Is the work of educational scholars so different? I think not. The live organism is moved by the joys of inquiry, the discovery of new terrain, the fresh perspective, the unique resolution. Such satisfactions make inquiry itself an aesthetic undertaking." (1979, S. IX f.)

In seiner neuesten, grundlegenden Auseinandersetzung mit den Kernfragen qualitativer Forschung unterstreicht Eisner (1991a) — in Abgrenzung bzw. Ergänzung zu "klassischen" Studien, die verallgemeinerbare Ursache-Wirkung-Beziehungen per Experiment zu ermitteln suchen bzw. Korrelationsvariablen im Falle einer Abweichung von den Experimentergebnissen — die Notwendigkeit der qualitativen Untersuchung von *spezifischen* Unterrichtsabläufen bzw. *spezifischen* Lehrern in *spezifischen* Schulen. Dabei geht er davon aus, daß — wie in den Künsten — im Spezifischen bzw. Einzigartigen das Allgemeine mit angelegt ist. Was bedeutet: Die (zu erlernende) "bewußte Wahrnehmung" und sorgfältige Reflexion des Einzelfalles kann zu bedeutsamen Aufschlüssen über andere Fälle führen bzw. zu einem hohen Grad an Sensibilität für ähnliche Erscheinungen in anderen Kontexten.¹⁹

Eisner entwickelt die These, daß die Praxis der Kunst- und Literaturkritik ein Modell für die pädagogische Forschung sein sollte. Kunst- bzw. Literaturkritiker haben seines Erachtens das gleiche Ziel wie Kritiker pädagogischer Praxis: anderen zu helfen beim Sehen und Verstehen:

"Criticism is an art of saying useful things about complex and subtle objects and events so that others less sophisticated, or sophisticated in different ways, can see and understand what they did not see and understand before." (Eisner 1991a, S. 3)

Derjenige, der als Kritiker diese Seh- und Verstehenshilfe leisten kann, ist ein "Connaisseur". Ein Connaisseur im Bereich Pädagogik zeichnet sich dadurch aus, daß er — auf dem Boden reicher Praxiserfahrungen — eine besondere Sensibilität für das pädagogische Feld entwickelt hat; vergleichbar einem Kunstkritiker, der ein Gemälde

¹⁹ Vgl. dazu auch Brater u.a. (1989, S. 142): "Der Arbeitsgegenstand ebenso wie die jeweilige Arbeitssituation sind nicht zufällige Anwendungsfälle genereller Normen, Gesetze oder Begriffe, sondern sie werden für sich in ihrer Besonderheit ernst genommen. Der künstlerisch Tätige lernt diese Besonderheit in ihrer typischen Gestalt erfassen, ihre Mängel und Unvollkommenheiten zu erkennen und von daher ganz auf die spezielle Situation bezogene Handlungsimpulse zu entwickeln." — Vgl. in diesem Zusammenhang auch oben Anm. 17.

nicht nur flüchtig anblickt und danach urteilt, sondern darin einzelne, unterscheidbare *Qualitäten zu sehen gelernt* hat:

"Educational connoisseurship is the art of appreciating what is educationally significant. It is a means through which the shape of the context and the configurations within it can be recognized so that intelligent decisions about that context can be made." (Eisner 1979, S. X)

Der Forscher als Connoisseur hat die Fähigkeit entwickelt *zu sehen, worauf es ankommt*. Sein "Gespür für das Signifikante" leitet ihn dabei, bestimmte Aspekte einer (unterrichtlichen) Handlungssituation ein- bzw. auszublenden, um zielgerichtet wahrnehmen zu können.

Die "positive Ausbeutung der eigenen (Forscher-)Subjektivität" ist im künstlerisch orientierten Forschungsverständnis nicht nur legitim, sondern erwünscht. Insbesondere sollte die Form, in der Forschungsergebnisse präsentiert werden, eine *eigene* Prägung aufweisen. Die bewußte(re) Berücksichtigung des Aspekts Form kann einer Forschungsarbeit Bedeutungsnuancen verleihen, die in einer rein diskursiven Darstellung vorenthalten bleiben. Das mag folgendes Beispiel von Eisner (1991a, S. 32) illustrieren helfen (Abb. 15):



Abb. 14

Schreibweise 1 reflektiert die — für wissenschaftliche Arbeiten typische — Ebene der wörtlichen Bedeutung, während die Schreib- bzw. Darstellungsform 2 und 3 über diese Ebene hinausweisen, indem sie — bildhaft — auf "Qualitäten" (!) deuten, die die Eigenart bzw. das spezifische Verhalten von Katzen ausdrücken: das Geschmeidige bzw. das Bucklige und Kratzige.

Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit bedeuten die vorangegangenen Überlegungen, daß ich mich

- a) bei der Erforschung von dramapädagogischer Lehr- und Lernpraxis auf spezifische Zielgruppen und Unterrichtssituationen konzentriere²⁰;
- b) aufgrund meiner langjährigen Lehrerfahrungen und aufgrund meiner Beiträge zur Theoriediskussion im Bereich Fremdsprachenpädagogik als "Connaisseur" betrachte;
- c) um eine Darstellungsform bemühe, die Eisners Vorstellungen entgegenkommt und (zumindest punktuell) eine Alternative andeutet zu standardisiert-diskursiven Darstellungsformen, die bislang für wissenschaftliche Arbeiten eher typisch sind.²¹ So möchte ich mit der Produktion eines von mir kommentierten Video-Phänomenbandes einen bildhaften Eindruck vermitteln von besonderen Qualitäten eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts.

Forschungsmethodologische Entscheidungen

"I know of no 'method' for the conduct of qualitative inquiry in general or for educational criticism in particular. There is no codified body of procedures that will tell someone how to produce a perceptive, insightful, or illuminating study of the educational world. Unfortunately — or fortunately — in qualitative matters cookbooks ensure nothing" (Eisner 1991a, S. 169, meine Hervorhebungen).

Eisners Ausführungen entsprechen genau meiner Erfahrung: Weder durch Lektüre noch durch persönliche Beratungsgespräche bekam ich *das* Rezept für die methodische Vorgehensweise in dieser Arbeit. Das nimmt nicht wunder, denn der relative Mangel an diesbezüglichen handfesten Empfehlungen rührt daher, daß qualitatives Forschen im Sinne pädagogischer Kritik gerade dem Idiosynkratischen einen hohen Platz einräumt

²⁰ Vgl. dazu auch Merkmal 5 von Lincoln / Guba auf S. 38.

²¹ Eisner (1991a, S. 40 f.) betont, daß die Sprache qualitativer Studien keinesfalls immer hochgradig "figürlich" sein muß, sondern der Grad, bis zu dem über wörtliche Bedeutung hinausgegangen wird, je nach Forschungsgegenstand und Autorenkompetenz, verschieden sein kann.

und eher auf die Nutzung der besonderen Stärken des Forschers setzt als auf Standardisierung und Uniformität:

"Rather than regarding uniformity and standardization as the summum bonum, educational criticism views unique insight as the higher good" (Eisner 1991a, S. 34 f.).

"Hence, investigators who study schools or classrooms and who engage in that craft called field work will do things in ways that makes sense to them, given the problem in which they are interested, the aptitude they possess, and the context in which they work" (Eisner 1991a, S. 169, meine Hervorhebungen).

Am ehesten vereinbar mit Eisners grundsätzlichen Überlegungen zu qualitativer Forschung einerseits und meinem spezifischen Forschungsinteresse andererseits sind Methoden, die im Rahmen eines Aktionsforschungsansatzes eine zentrale Rolle spielen. *Forschende* (Fremdsprachen-)LehrerInnen sind in der Bundesrepublik Deutschland nicht so selbstverständlich wie in Großbritannien. Dort trifft man, laut Altrichter / Posch (1990, S. 10), "so häufig auf sie, daß manche von einer 'Lehrerforschungsbewegung' sprechen". Die davon beeindruckten Autoren stellen keine weiteren Vermutungen darüber an, warum es eine vergleichbare Bewegung im deutschsprachigen Raum nicht gibt — aufschlußreich wäre eine kulturvergleichende Studie zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik! —, doch der Ansatz, als wissenschaftlich ausgebildeter Lehrer nicht lediglich Anwender eines von Wissenschaftlern produzierten Wissens zu sein, sondern selbst Forschungsergebnisse über die Berufspraxis zu produzieren und (fach)öffentlich zur Diskussion zu stellen, leuchtet ein und soll in dieser Arbeit verfolgt werden.

Die Erforschung der eigenen Praxis erfolgt in Großbritannien unter dem Stichwort "action research" (= Aktionsforschung):

"Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern". (Elliot 1981, S. 1; zitiert nach Altrichter / Posch 1990, S. 11)

Das Ziel der Aktionsforschung, das sich mit meinem Selbstverständnis eines reflektierenden Praktikers deckt, ist es, die

"Qualität des Lehrens und Lernens ... zu verbessern ... (und Lehrern) dabei zu helfen, Probleme der Praxis zu bewältigen." (Altrichter / Posch 1990, S. 11)

Mit diesem Anspruch wurde auch diese Arbeit begonnen, in der exemplarisch mein Handlungsbereich als (Hochschul-)Lehrer zum Ausgangspunkt für Forschungs- und Veränderungsaktivitäten wird; also, ob direkt oder indirekt, meine lehrpraktischen Erfahrungen als

- Lektor an der germanistischen Abteilung der Universität Cork/Irland (1982-1987);
- Sprachlehrer in den Deutschkursen für ausländische Studienbewerber an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (1988-1990);
- Lehrbeauftragter in der Fachdidaktik Germanistik (Deutsch als Fremdsprache) und Anglistik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (1988 - heute);
- freischaffender Dramapädagoge/Fortbilder für verschiedene Institutionen/Zielgruppen im In- und Ausland.²²

Auf diesem Hintergrund bedeutet Aktionsforschung²³, daß ich

a) eine soziale Situation — Fremdsprachenunterricht! — erforsche, von der ich direkt betroffen bin, da ich nunmehr seit mehr als einem Jahrzehnt als Fremdsprachenlehrer für verschiedene Zielgruppen tätig bin;

b) an Fragen der Fremdsprachendidaktik ansetze, die zum derzeitigen Zeitpunkt in der fachwissenschaftlichen Diskussion von zentralem Interesse sind (Stichwort "ganzheitlich orientierter Fremdsprachenunterricht");²⁴

c) mit einem Repertoire von (einfachen) Methoden für die Erforschung und Weiterentwicklung von Praxis arbeite, die von mir als (Einzel—)Forscher unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu "bewältigen" sind.²⁵

d) in der Praxis handele, um aus der Handlungserfahrung Schlüsse zu ziehen; so daß Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden. Das geschieht in zweifacher Hinsicht: dem Handeln werden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet, etwa durch differenzierte Situationswahrnehmung, und die Reflexion wird durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen;

²² Institutionen z.B.: *Goethe Institute* Bremen, Athen, Thessaloniki, Budapest, Lissabon; *DAAD* Paris; *Schulen* in der Region Oldenburg; *Volkshochschulen* in der Region Hannover. *Zielgruppen* u.a.: Deutsch- und Englischlehrer verschiedener Schulstufen; Studierende und Hochschullehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache; Sprachlehrer an Goethe Instituten, Kursleiter an Volkshochschulen).

²³ Zu den folgenden Punkten a) - e) vgl. Altrichter / Posch 1990, S. 13 f.

²⁴ Vgl. dazu Dietrich (1990, S. 114), die sich explizit auf Fremdsprachenunterricht bezieht: "Eines ist sicher — die Suche nach neuen Formen des Lehrens und Lernens hat überall begonnen. ... Die Sehnsucht nach 'Ganzheit' angesichts zersplitterter Lebensvollzüge, die Sehnsucht nach Einswerden und intuitivem Miteinander anstelle von trockenem Dozieren, Analysieren und Diskutieren ist allenthalben spürbar. Sie scheint das neue heimliche 'Paradigma' unserer Bildungssituation zu sein."

²⁵ Zu den verwendeten Methoden vgl. unten S. 52-58.

e) gemäß den typischen Phasen eines Aktionsforschungsprozesses vorgehe (Abb. 16):

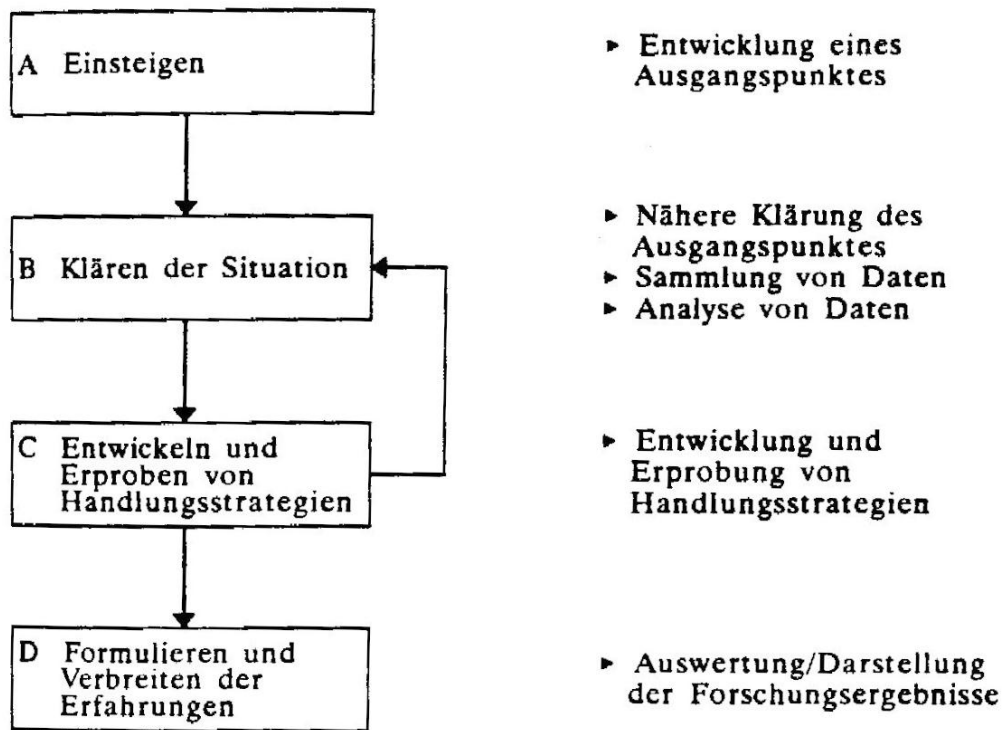


Abb. 15: Phasen eines Aktionsforschungsprozesses

Am Beispiel der Verarbeitung meiner eigenen Erfahrungen möchte ich, in stetem Rückbezug auf den heutigen Stand der (fach)didaktischen Diskussion, anderen Praktikern mein berufliches Wissen in Form dieser Arbeit zugänglich machen; in der Hoffnung, daß eine kritische Diskussion entsteht, aus der auch ich wiederum lerne, neue Impulse bekomme für die Weiterentwicklung meiner eigenen Lehr- und Forschungspraxis. Denn der Weg der Praxis hat unzählige Abzweigungen. Immer wieder gibt es einen Pfad — ausgetreten, verschlungen oder: noch ohne Spuren.

6. Das konkrete Forschungsprojekt

Wissenschaftliches Vorgehen im Überblick

Um meinem Forschungsvorhaben gerecht zu werden, gehe ich in folgenden Arbeitsschritten vor:

a) Ich stecke das Forschungsfeld ab und ermittle den gegenwärtigen Forschungsstand. Dazu rezipiere und analysiere ich einerseits *theoretische* Schriften aus den relevanten Herkunftsgebieten Fremdsprachendidaktik, Erziehungswissenschaft/Allgemeine Didaktik/Dramapädagogik, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Landeswissenschaft, und andererseits sammle ich *praktische* Erfahrungen, durch den Abschluß einer Spielleiter-Ausbildung und die Teilnahme an Fortbildungen im Bereich Theater-/Dramapädagogik;

b) die Analyse theoretischer Schriften, eigene *Lernerfahrungen* (in der Ausbildung/Fortbildung) und eigene *Lehrerfahrungen* bilden das Fundament für die Erprobung von dramapädagogischen Lehr-/Lernmethoden im Rahmen eines einsemestrigen Deutschkurses für ausländische Studienbewerber an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und im Rahmen von Fortbildungen, die ich für verschiedene Institutionen und Zielgruppen im In- und Ausland durchgeführt habe;

c) die Unterrichtsversuche werden auf der Grundlage von Aktionsforschungsmethoden und auf dem Hintergrund der theoretischen Schriften aus den relevanten Herkunftsgebieten (vgl. a) ausgewertet, um Thesen über einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht zu generieren bzw. die Merkmale dramapädagogischen Lehrens und Lernens genauer zu bestimmen.

Die folgende schematische Darstellung (Abb. 17) verdeutlicht die zeitliche Abfolge bzw. das Ineinandergreifen dieser Schritte.

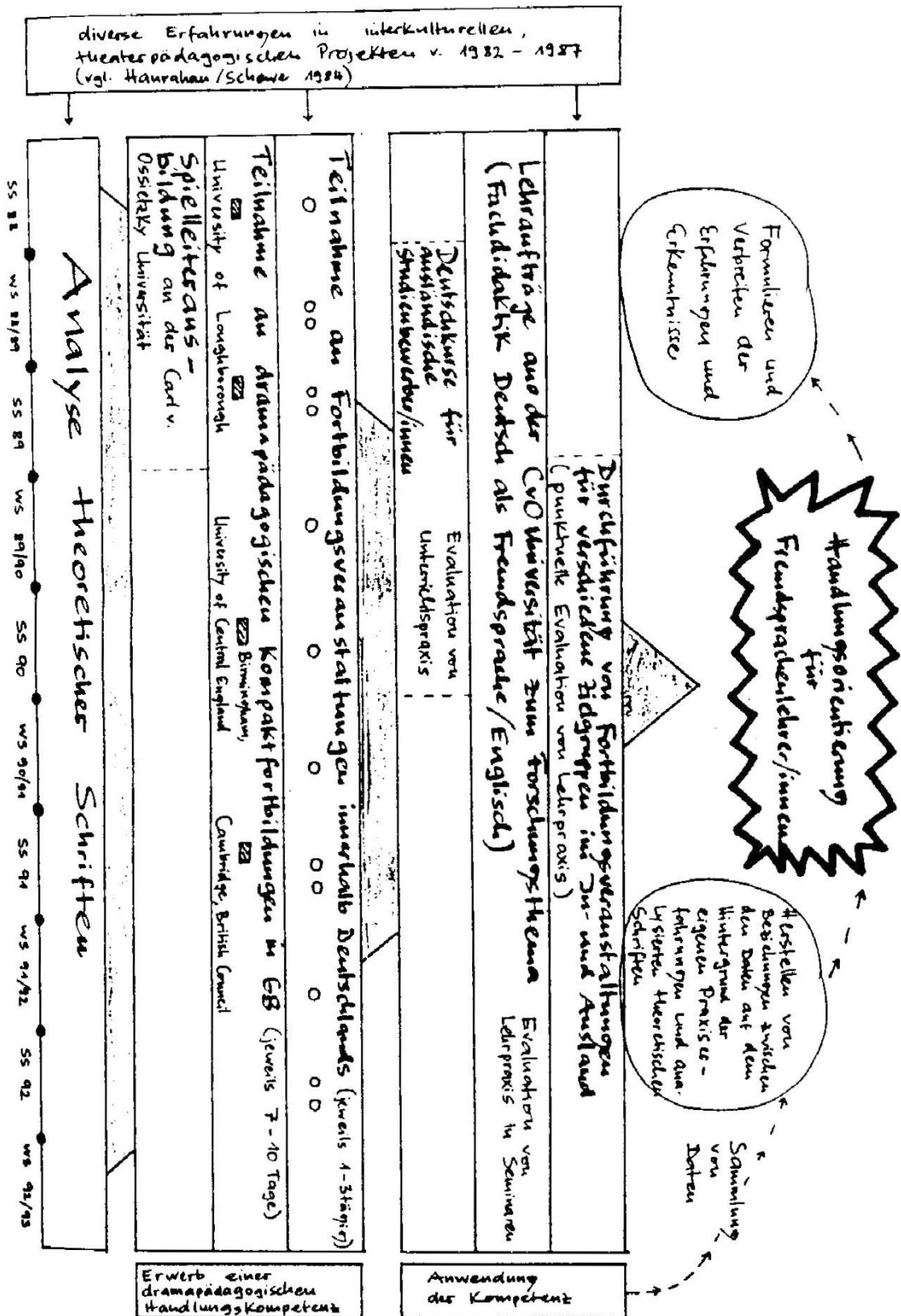


Abb. 16: Lehre als Forschung: Erwerb und Anwendung einer dramapädagogischen Handlungskompetenz

Zielgruppen

Im Laufe meiner Lehrtätigkeit als Lehrbeauftragter in der Fachdidaktik Anglistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Oldenburg (1988 bis heute) sowie als freischaffender Dramapädagoge hatte ich die Chance, mit einem breiten Spektrum verschiedener Zielgruppen dramapädagogische Methoden erproben zu können:

- A) *ausländischen Studierenden* im Rahmen von universitären Sprachkursen und themenbezogenen Kompaktseminaren²⁶;
- B) *LehramtstudentInnen der Anglistik* im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen;
- C) *LehramtstudentInnen der Germanistik (Deutsch als Fremdsprache)* im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen;
- D) *ausländischen Germanistik-StudentInnen* (der Aristoteles-Universität Thessaloniki/Griechenland) im Rahmen eines dreitägigen Workshops;
- E) *SprachlehrerInnen verschiedener Goethe-Institute im In- und Ausland* im Rahmen mehrtägiger Fortbildungen;
- F) *Deutsch als Fremdsprache-LehrerInnen an Schulen* im In- und Ausland im Rahmen mehrtägiger Fortbildungen;
- G) *Englisch-LehrerInnen* verschiedener Schulstufen im Inland im Rahmen regionaler Fortbildungen;
- H) *DAAD-LektorInnen* in Frankreich im Rahmen eines mehrtägigen Lektorentreffens;
- I) *polnischen HochschuldozentInnen* im Rahmen von mehrwöchigen Sommerkursen, veranstaltet von der Universität Tübingen/Robert Bosch Stiftung;
- J) *DiplomstudentInnen der Interkulturellen Pädagogik/Kommunikation* im Rahmen der Lehrangebote für den Studiengang Ausländerpädagogik.

Meine lehrpraktischen Erfahrungen beziehen sich einerseits auf eine Zielgruppe (A), deren primäres Interesse dem Erwerb bzw. der Erweiterung fremdsprachlicher

²⁶ Die Teilnehmer an diesen Sprachkursen waren auf dem Sprachstand des "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache"; die Kurse führten in zwei Stufen (Mittelstufe I und II) hin auf die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS). Themenbezogene Kompaktseminare wurden u.a. durchgeführt für die Friedrich-Ebert-Stiftung und das Akademische Auslandsamt der Universität Oldenburg (in Kooperation mit dem World University Service).

Kenntnisse gilt und andererseits auf Zielgruppen (B-J), deren primäres Interesse in der Erweiterung des eigenen lehrmethodischen Repertoires besteht.

Die Unterschiedlichkeit bzw. Komplementarität der Zielgruppen bedeutet ein Plus für diese Forschungsarbeit, in der es um die Entwicklung eines Methodenkonzepts für den fremdsprachlichen Unterricht geht. Denn Reflexionen zum Aspekt Methode bleiben nicht nur auf die Lernerperspektive beschränkt, sondern erfolgen auch aus der Perspektive von (künftigen) Lehrern. Die Teilnehmer aus den Zielgruppen B-I erleben den von mir gestalteten dramapädagogischen Unterricht in einem doppelten Sinne: einerseits sind sie – wie die Teilnehmer aus Zielgruppe A – *Lerner*, die dramapädagogische Methoden am eigenen Leibe erfahren, andererseits gleichzeitig reflektierende (künftige) *Lehrer*, die den Unterrichtsprozeß auf einer Meta-Ebene unter dem Blickwinkel verfolgen: Kann ich diese Methoden in meinem eigenen Unterricht einsetzen?

Die Lehrerfahrungen, die ich in den verschiedenen Zielgruppen machte, trugen zwar insgesamt zur Ausbildung meiner dramapädagogischen Handlungskompetenz bei, doch waren die Rahmenbedingungen für eine Auswertung der eigenen Praxis nicht immer günstig, so daß ich mich nicht auf alle dieser Zielgruppen explizit beziehen werde.²⁷

Unterrichtsphasen

Für alle Zielgruppen, mit denen ich arbeitete, war die dramapädagogische Arbeitsweise neu. Aus diesem Grunde ging es mir jeweils in der *Phase A* der gemeinsamen Arbeit darum, die Teilnehmer für diese neue Arbeitsweise zu *sensibilisieren*. Zu diesem Zweck führte ich Interaktionsspiele und isolierte Übungen durch, die darauf abzielten,

- sich gegenseitig besser kennenzulernen;
- eine entspannte Atmosphäre zu schaffen und
- eine erste Ahnung zu vermitteln von einem Lernen und Lehren mit Kopf, Herz, Hand und Fuß.

²⁷ Meine Doppelrolle als Lehrer/Forscher bedeutete oft eine Überforderung. Beispielsweise fehlte nach einer aufwendigen Auslandsreise und dreitägiger Fortbildung an fremdem Ort die Energie für eine zielgerichtete Auswertung des Seminars mit den Teilnehmern.

In dieser Phase versuchte ich, die Teilnehmer behutsam an das Handeln in vorgestellten Situationen zu gewöhnen. Sie sollten sich aus "erstarrten Lernhaltungen" graduell lösen und zu freier(er) Bewegung im Raum ermutigt werden.

Nach dieser Gewöhnungsphase schloß sich Phase B an, in der ich erreichen wollte, daß die Lerner über einen längeren Zeitraum in der Fiktion handelten und diese als geltende Realität akzeptierten. Mein Anspruch in dieser Phase war es, über Interaktionsspiele und isolierte Übungen hinauszugehen und einen zielgerichteten, in sich stimmigen Handlungskontext aufzubauen. Das Handeln in der Fiktion sollte kontextualisiert werden, und dabei sollten die Teilnehmer die Fähigkeit entwickeln, sich über einen längeren Zeitraum mit fiktiver Situation und Figur zu identifizieren.

Eine Phase C kam in Betracht, wenn Teilnehmer über einen längeren Zeitraum dramapädagogisch gearbeitet hatten und/oder die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe eine Intensivierung der Arbeit erlaubte. In dieser Phase ging es mir darum, eine stärkere (Lern—)Spannung zu erzeugen, indem ich die Teilnehmer mit unerwarteten und herausfordernden Situationen konfrontierte. Mit Hilfe entsprechender Inszenierungstechniken sollte das Handeln in der Fiktion — im Sinne des Dramatischen — zugespitzt werden.

Jede Unterrichtsphase — Sensibilisierungsphase (A), Kontextualisierungsphase (B) und Intensivierungsphase (C) — wird in dieser Arbeit exemplarisch dargestellt, wobei Begründung, Beschreibung und Evaluation von Unterrichtspraxis ineinandergreifen (vgl. Kap. VI und VIII).

Forschungsmethoden

Im Laufe der Arbeit mit den weiter oben beschriebenen Zielgruppen kam es immer wieder zu einem Zirkel von Aktion und Reflexion gemäß dem Schema in Abb. 18 (Altrichter/Posch 1990, S. 267):

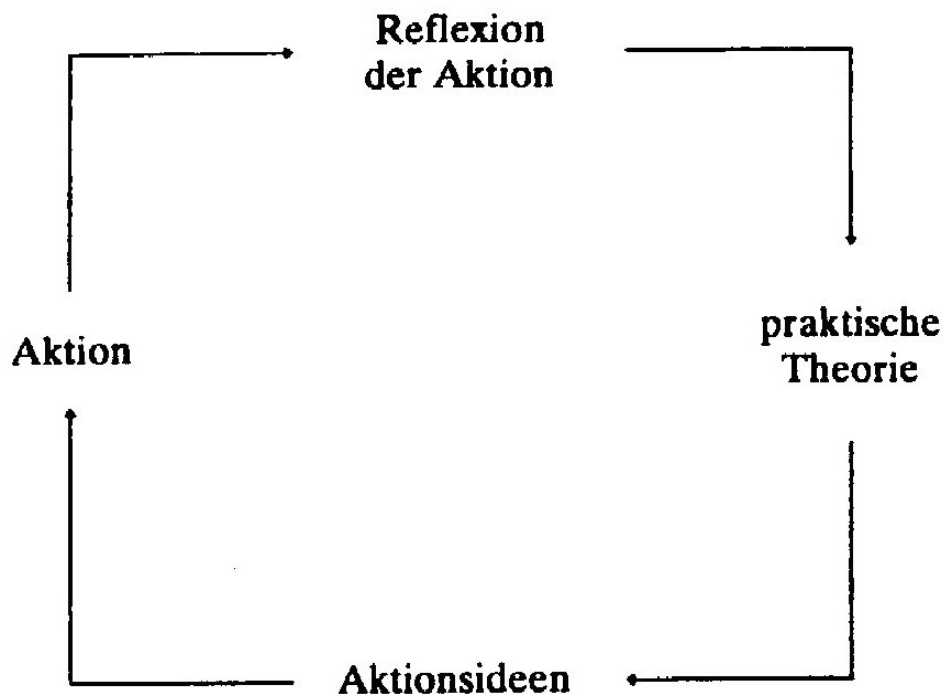


Abb. 17: Der Zirkel von Aktion und Reflexion

Zur Reflexion unterrichtlicher Aktion habe ich die in der folgenden Übersicht aufgeführten Methoden angewendet, die mir a) eine Reflexion in der Lehrhandlung und b) eine Reflexion über die Lehrhandlung ermöglichten.

Mit Hilfe dieser Methoden habe ich eine große Fülle von Daten gesammelt. Aus dieser Fülle habe ich eine mir sinnvoll erscheinende Auswahl getroffen. Auswahlkriterium war für mich, ob mittels einer Methode bzw. der mit ihr ermittelten Daten die besonderen Qualitäten eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts (weiter) bestimmt werden konnten. Methoden, auf die ich mich in dieser Forschungsarbeit explizit beziehe, sind mit einem * gekennzeichnet.

Zur Reflexion-in-der-Handlung

Durch Anwendung des Prinzips der "*Reflexion-in-der-Handlung*" (vgl. Altrichter / Posch 1990, S. 264-267), versuchte ich mir *während* der Unterrichtshandlung bewußt(er) zu werden über die Vorteile, Schwierigkeiten und evtl. nötigen Modifikationen der von mir eingesetzten dramapädagogischen Methoden. Sowohl von mir als "kritisch" erfahrene Unterrichtssituationen, in denen sich meine

Annahmen/Erwartungen nicht (ganz) bestätigten, prägten sich in mein (Körper—)Gedächtnis ein als auch Unterrichtssituationen, die meine Kernannahmen über dramapädagogische Methoden im FSU bestätigten.

Die Anwendung des Prinzips der "Reflexion-in-der-Handlung" bedeutete z.B., daß ich

- i. als Lehrer meinem "Spürwissen" folgte und, reagierend auf spezifische Handlungssituationen, mich für Unterrichtsschritte entschied, die so nicht vorgeplant waren. (*)
- ii. *während* des Unterrichts Fotoaufnahmen machte, um die spezifischen Qualitäten eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts bildhaft zu fassen. (*)

Zur Reflexion-über-die-Handlung

Damit die während der Unterrichtshandlung gemachten Erfahrungen nicht einfach "verpufften" und das hinter meiner professionellen Tätigkeit stehende Wissen im Sinne einer Forschungsarbeit analysier- und (ansprechend) mitteilbar werden konnte, bot sich darüberhinaus eine "*Reflexion-über-die-Handlung*" an (vgl. Altrichter/Posch 1990, S. 267-269), die in folgender Weise erfolgte.

A) Aus meiner Perspektive als forschender Lehrer:

- iii. Ich benutzte die Methode "*Schriftliches Nachdenken*" (vgl. Altrichter/Posch 1990, S. 39, 40), indem ich
 - *tagebuchartig* schriftlich notierte, was mir vor, während oder nach dem Unterricht in den Sinn kam;
 - im Sinne einer "*pädagogischen Kritik*" schriftlich Beobachtungen fixierte, die ich während eines dramapädagogischen Unterrichts machte, der von einer anderen Lehrperson erteilt wurde. Indem ich deren Unterricht als Fremdbeobachter miterlebte, registrierte ich "heikle Punkte", die einer weiteren Reflexion bedurften bzw. die spezifischen Qualitäten eines dramapädagogischen FSU, die von mir an entsprechenden Stellen mit den Befunden aus anderen Datenquellen in Verbindung gebracht wurden. (*)

- iv. Ich transkribierte und analysierte *Videoaufzeichnungen* meines Unterrichts, die den Vorteil einer relativ ganzheitlichen Rekonstruktion von unterrichtlichen Handlungssituationen boten. (*)
- v. Ich schnitt (mit Hilfe einer medientechnischen Beraterin) ein "*Video-phänomenband*" zusammen, d.h. montierte Ausschnitte aus verschiedenen Unterrichtsstunden zu einer "szenischen Collage", die mit meinen Kommentaren unterlegt wurde. Auf diese Weise können interessierte Fachkollegen die spezifischen Qualitäten eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts nicht nur über das Medium Schrift, sondern auch audiovisuell vermittelt bekommen. (*)

B) Aus der Perspektive der Kurs- bzw. Seminarteilnehmer:

- vi. Teilnehmer reflektierten aus ihrer Perspektive über dramapädagogischen Unterricht, indem sie im nachhinein nochmals die *Videoaufzeichnung* von erlebtem Unterricht sahen und analysierten.
- vii. Teilnehmer formulierten in einem *Auswertungsgespräch* bzw. "*Blitzlicht*" gegen Ende einer Unterrichtsstunde bzw. —sequenz ihre (Selbst—)Erfahrungen. (*)
- viii. Ich führte, um Thesen zu generieren, *Interviews* durch mit Teilnehmern, nachdem diese über einen längeren Zeitraum Selbsterfahrungen mit dramapädagogischen Methoden gemacht hatten. (*)
- ix. Ein Fachexperte führte *Interviews* durch mit Lehramtstudierenden, die an meinem Seminar teilnahmen, um Thesen, die aus anderer Quelle ermittelt wurden, zu untermauern. (s. in diesem Zusammenhang Punkt viii.) (*)
- x. Die *Handlungsprodukte* von Teilnehmern (z.B. Zeichnungen, Texte, Wortcollagen) wurden ausgewertet bzw. genutzt, um spezifische Qualitäten eines dramapädagogischen FSU zu veranschaulichen. (*)
- xi. Seminarteilnehmer reflektierten aus ihrer Perspektive über dramapädagogischen Unterricht in schriftlicher Form, z.B.
 - durch die Beantwortung eines *Fragebogens* im Anschluß an eine Fortbildung oder in der letzten Veranstaltung im Falle einer Lehrveranstaltungsreihe (*);
 - in Form einer längeren *Hausarbeit* im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars (*);
 - in Form einer *Abschlußarbeit* (Magister) in der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache;

- in Form *brieflicher Rückmeldungen* nach einer Selbsterfahrung in einem (Fortbildungs-)Seminar.

C) Aus der Perspektive von Fremdbeobachtern:

- xii. Ein Fachexperte schrieb eine *pädagogische Kritik*²⁸ zu einer Unterrichtsstunde, die er als Fremdbeobachter miterlebt hatte. (*)
- xiii. Ein Fachexperte machte *Fotoaufnahmen*, um seine Wahrnehmung und Interpretation eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts zu dokumentieren. (*)
- xiv. Ein Fachexperte fungierte als *teilnehmender Beobachter* und wies in einem Nachgespräch auf Aspekte hin, die bei der Planung und Durchführung von Unterricht nicht bzw. unzureichend mitbedacht wurden. (*)
- xv. Eine *Fremdbeobachterin* (Doktorandin mit ähnlichem Forschungsinteresse), die ich vor dem Unterricht in meine Lehrziele "eingeweiht" hatte, führte direkt im Anschluß an den Unterricht ein Gespräch mit mir, um meine Reaktionen auf "kritische Punkte" zu provozieren und evtl. Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu ermitteln.
- xvi. Ein Fremdsprachenlehrer, der in der Aus- und Fortbildung Selbsterfahrungen mit dramapädagogischen Methoden gemacht hatte, fungierte als *Fremdbeobachter* und analysierte den Unterricht nach bestimmten, abgesprochenen Kriterien.²⁹ (*)

Die obige Auflistung zeigt, daß ich mich bei der Erforschung dramapädagogischer Unterrichtspraxis um möglichst viele und unterschiedliche Methoden der Datenerhebung und –auswertung bemüht habe; ganz im Sinne einer künstlerisch orientierten Auffassung von qualitativer Forschung, wonach die mittels dieser Methoden gewonnenen Daten so zusammenfließen müssen, daß die daraus gewonnenen Einsichten *glaubwürdig* sind bzw. ich als Forscher diese mit einem guten Gefühl öffentlich vertreten kann:

²⁸ Vgl. meine Ausführungen zum Pädagogen als Connaisseur/Kritiker auf S. 43 f.

²⁹ Es handelt sich um einen sogenannten "Mitwirkenden Lehrer", der vom öffentlichen Arbeitgeber freigestellt wurde, um an einem universitären Fachdidaktik-Seminar für Lehramtstudierende mitzuwirken und dieses – durch seine Mitwirkung – um eine schulpraktische Perspektive zu bereichern.

"Multiple types of data are related to each other to support or contradict the interpretation and evaluation of a state of affairs. ... We seek a confluence of evidence that breeds credibility, that allows us to feel confident about our observations, interpretations, and conclusions." (Eisner 1991a, S. 110)

Eisners Position entspricht m. E. der explorativ-interpretativen Forschungsrichtung, die in der Fremdsprachendidaktik zunehmend eingeschlagen wird und von der Prämisse ausgeht, daß sich eine praxisrelevante Erforschung des Fremdsprachenunterrichts nicht auf empirisch-deskriptive Analysen von tatsächlichem Fremdsprachenunterricht beschränken darf, sondern – wie ich es mit der Wahl meiner Forschungsmethoden anstrebe – Lehrer und Teilnehmer als Forschungs*subjekte* einbezieht (vgl. Bausch 1986, S. 22). In dieser bewegen sich beispielsweise Kleppin / Königs (1991), die sich in ihren "Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern" auf Interviews, Videoaufzeichnungen, nachträgliches lautes Denken und Fragebögen stützen. Sie versuchen, im Sinne einer Triangulation, Interpretationen, die aus einem Datensatz gewonnen werden, durch andere Datensätze zu bestätigen.

Eine "Triangulation" strebe ich in dieser Forschungsarbeit insofern an, als ich Daten, die aus drei verschiedenen Perspektiven heraus gewonnen werden – Lehrer- bzw. Forscherperspektive, Teilnehmer- bzw. Lernerperspektive und Fremdbeobachter bzw. Mitforscherperspektive – sinnstiftend miteinander in Beziehung setze.

Doch soll, im Vergleich mit Kleppin / Königs, der Geltungsanspruch der Interpretationen, die aus den komplementären Perspektiven heraus vorgenommen werden, relativiert werden durch den Hinweis auf folgenden bedeutenden Unterschied: Das Forscherteam Kleppin / Königs sammelt Daten aus unterschiedlichen Quellen und setzt diese miteinander in Beziehung, um einen hohen Grad an aussagekräftigen Ergebnissen zu einem Einzelaspekt gängiger Fremdsprachenpraxis zu erreichen. In meiner Forschungsarbeit hat die Sammlung und In-Beziehung-Setzung von möglichst vielen und unterschiedlichen Daten hingegen die Funktion, möglichst viele der charakteristischen Einzelaspekte einer innovativ-dramapädagogischen Fremdsprachenpraxis überhaupt erst zu ermitteln und in den fachdidaktischen Blick zu rücken.

Von Interpretationen, die sich auf möglichst viele und unterschiedliche Unterrichtshandlungen beziehen, darf nicht die gleiche Aussagekraft erwartet werden wie von Interpretationen, die sich aus der Fokussierung auf eine Unterrichtshandlung ergeben. Der Interpretationsanlaß ist für mich jeweils die Spezifik des

Sprachaneignungs- bzw. —verwendungsfalles, die zugrunde liegenden Sprachdaten interessieren ebenfalls in dieser Spezifik (vgl. Hüllen 1986, S. 56).

Der Erkenntniswert der in dieser Forschungsarbeit erzeugten Interpretationen liegt für mich primär darin, Ausgangspunkte zu schaffen für die Weiterentwicklung von Formen dramapädagogischer Unterrichtsgestaltung.

Evaluationsstufen

Bei der Evaluation dramapädagogischer Unterrichtspraxis, die in den Kapiteln VI und VIII erfolgt, gehe ich in vier Stufen vor (A-D).

Auf *Stufe A* geht es mir darum, aus der Teilnehmerperspektive Thesen über einen dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterricht zu generieren — auf der Basis von retrospektiven Interviews, in denen ich Kurs- bzw. Seminarteilnehmer nach ihren Erfahrungen in einem solchen Unterricht befragte. Ich beziehe mich auf erste Unterrichtsversuche mit verschiedenen Zielgruppen (A, B, D)³⁰ während des Sommersemesters 1990 und des Wintersemesters 1990/91.

Auf *Stufe B* sollen die ermittelten 15 Thesen weiter abgesichert werden. Eine solche Absicherung erfolgt auf der Basis von Interviews, die ein Außenstehender (Fachexperte) mit Teilnehmern aus einer anderen, gemischten Zielgruppe (B/C) durchführte. Die Befragten, die über einen längeren Zeitraum (WS 1991/92) Selbsterfahrungen mit dramapädagogischen Methoden gemacht hatten, bekamen jeweils die ermittelten Thesen vorgelegt und nahmen zu den einzelnen Thesen Stellung.

Auf *Stufe C* werden — unter Anwendung der bereits dargestellten Aktionsforschungsmethoden³¹ — dramapädagogische Unterrichtssequenzen, die ich im Zeitraum 1990 — 1992 in verschiedenen Zielgruppen erprobt habe, aus der Lehrer-, Teilnehmer- und Fremdbeobachterperspektive interpretiert.

Durch die Interpretation dieser Unterrichtssequenzen sollen einerseits ermittelte Thesen nochmals "unterrichtspraktisch belegt" werden, und andererseits sollen — über die in Thesenform gefaßten Merkmale der dramapädagogischen Arbeitsweise hinaus —

³⁰ Vgl. die Auflistung verschiedener Zielgruppen auf S. 50.

³¹ Vgl. die Auflistung auf S. 52 ff.

weitere Merkmale der dramapädagogischen Arbeitsweise an konkreten Unterrichtsbeispielen anschaulich werden.

Auf *Stufe D* gehe ich über die diskursive Darstellung dramapädagogischer Unterrichtspraxis hinaus, indem ich *bildhaft* die besonderen Qualitäten der beschriebenen Praxis vermittele. Ein *Videofilm*, der Ausschnitte aus meinem Unterricht mit verschiedenen Zielgruppen als "szenische Montage" zeigt, soll nachhaltig dokumentieren, daß dramapädagogischer Unterricht *ein lebendiger Prozeß* ist. Die einzigartige Dynamik, die in einem solchen Unterrichtsprozeß entstehen kann, erhält zwar ihren Sinn auf dem Hintergrund diskursiver Theoriebildung (vgl. Evaluationsstufen A-C), wird aber erst sinnlich in der Form lebendiger Unterrichtsbilder. Das *Zusammenspiel von Sinn und Sinnlichkeit* halte ich für unerlässlich, wenn Didaktik dem Anspruch gerecht werden will, eine Theorie *und Praxis* des Lehrens und Lernens zu sein.³²

Der Film ergänzt und resümiert die in Kap. VI und VIII evaluierte Unterrichtspraxis. Einige theoretische Grundannahmen eines dramapädagogischen Unterrichtskonzepts werden durch gesprochenen Begleittext und eingeblendete Grafiken nochmals wiederholt, und wesentliche Merkmale der dramapädagogischen Arbeitsweise bzw. grundlegende Inszenierungstechniken werden exemplarisch vorgeführt.

Mit einem solchen Film möchte ich bei der Darstellung und Verbreitung meiner Forschungsergebnisse dem ganzheitlichen Anspruch genügen, der meinem Unterrichtskonzept zugrundeliegt. Dieser Anspruch impliziert u. a., daß bei der Aneignung von Wissen möglichst viele Wahrnehmungskanäle benutzt werden sollen. Indem interessierte Fremdsprachenpädagogen sich nicht nur lesend, sondern auch betrachtend einen Eindruck von der dramapädagogischen Arbeitsweise verschaffen, bleibt besser haften, so zumindest meine lernpsychologisch begründete Hoffnung, in welcher Form dramapädagogische Methoden den Prozeß der Aneignung einer Fremdsprache unterstützen können.

Anzumerken bleibt, daß die Filmaufnahmen in einem Fernsehstudio der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg erfolgten. Aufgrund der teils veralteten Technik im Studio erfüllen die Bild- und Tonaufnahmen leider nicht immer professionelle Standards, so daß sie sich nur für interne Lehreraus- bzw. Lehrerfortbildungszwecke

³² Vgl. in diesem Zusammenhang auch S. 118. Ich weise darauf hin, daß Didaktik sich nicht nur als Wissenschaft, sondern auch als Kunst begreifen sollte.

einsetzen lassen. Aufgrund des unvermeidbaren weiteren Qualitätsverlustes, der beim Kopieren des Videomaterials eintreten würde, aber auch aufgrund des hohen (vertriebs-)technischen Aufwandes kann diese Veröffentlichung leider nicht durch einen Begleitfilm ergänzt werden.

Kapitel II

Unterricht als sinnliche Gestaltung

Wenn Sinnestätigkeit die Basis der Erkenntnis ist, dann geht es darum, das Ästhetische nicht auf Fächer abzuschieben, sondern als Grundlage allen Erkennens anzuerkennen. Dann ist kein Unterricht mehr legitimierbar, der Momente der sinnlichen Erkenntnis ausschaltet, statt sie zu inszenieren. (Gunter Otto)

Indem ich in dieser Forschungsarbeit eine Brücke schlage zwischen dem Bereich des Dramatischen und dem Bereich Fremdsprachenunterricht, ermuntere ich zu einer stärkeren Verbindung zwischen dem Künstlerischen und dem Pädagogischen. In diesem Kapitel wird Kritik daran geübt, daß die pädagogische Praxis seit antiker Zeit zu einseitig auf Sprache als Medium von Erkenntnis fixiert ist. Diese einseitige Fixierung bedeutet, daß das Erkenntnispotential nichtsprachlicher Symbolisierungsformen, die ihren selbstverständlichen Ort in den Künsten haben, geringschätzt und vergeudet worden ist; ein Zustand, den es in der Pädagogik allgemein zu korrigieren gilt. Nichtsprachliche Symbolisierungsformen können besonders auch den fremdsprachlichen Unterricht bereichern. Das mag sich paradox anhören, soll aber in diesem Kapitel grundsätzlich geklärt werden, um einen konzeptuellen Rahmen zu schaffen für einen Unterricht als sinnliche Gestaltung.

Lernen in unseren Schulen ist zu verkopft. Sinnlichkeit und Lernen sind eher zu einem Gegensatzpaar geworden als daß sich in diesen Begriffen eine Einheit spiegeln würde. Nach Rumpf (vgl. 1981/1987) wurde die Sinnlichkeit aus dem Lehr-/Lernprozeß regelrecht ausgetrieben. Es ließen sich sicherlich viele andere Gewährsleute nennen (u.a. Beck / Wellershoff 1989), die zu ähnlichen Feststellungen kommen. Solche werden in der Pädagogik seit Jahren und Jahrzehnten getroffen. Mit theoretischen Feststellungen dieses gewichtigen Problems ist zwar ein erster Schritt getan, aber sie sind erfahrungsgemäß keine Garantie für bewegende Veränderungen in der schulischen Praxis. Wie könnten sie auch? Die Beharrlichkeit institutionalisierter Lehr- und Lerntradition ist nicht zu unterschätzen. Die Überwindung dieser "Traditionshürde" und mithin die Veränderung schulischer Lehr- und Lernpraxis geschieht nur, wenn (künftigen) Lehrern und Lehrerinnen im Studium und in Fortbildungen nicht nur theoretische Einsicht in sinnlichere Unterrichtsformen vermittelt wird, sondern sie diese am eigenen Leibe erfahren. Erst die leibhaftige Selbsterfahrung schafft einen sicheren Boden dafür, diese Unterrichtsformen auch in der eigenen Lehre praktizieren zu können. Aber wo geschieht das schon in der Lehrerausbildung und –fortbildung? Im folgenden wird davon ausgegangen, daß die *Chancen einer systematischeren Entwicklung, Erprobung und Umsetzung sinnlicher(er) Unterrichtsmethoden steigen, wenn ein konzeptueller Rahmen angeboten werden kann, aus dem heraus der (Erkenntnis-)Wert dieser Methoden begründet werden kann.*

1. Argumente für ein Ernst(er)nehmen künstlerischer Orientierung in der Pädagogik

Seit jeher bilden Menschen Symbole, um ihre Erfahrungen von Welt ausdrücken, mitteilen und verstehen zu können. Sie machen Laute, Gesten, stellen Objekte her, sprechen und schreiben Wörter, zeichnen und malen Bilder etc.

Auffällig ist allerdings, daß sich im Laufe der Menschheitsgeschichte, insbesondere auch im Bereich Erziehung und Bildung, eine Verarbeitung von Welterfahrung durchgesetzt hat, die auf diskursiver Symbolbildung beruht. Bei der Erkenntnis von Welt ist der (analytischen) Kraft von Sprache bislang ein unverhältnismäßig privilegierter Stellenwert eingeräumt worden. *Andere Formen symbolisch vermittelter*

Welterkenntnis, die eher dem Bereich der Künste zugeordnet werden können, z.B. visuelle (Bildende Kunst), akustische (Musik), figurative (Literatur), kinästhetische (Tanz/Theater), *hatten das Nachsehen*. Das gilt insbesondere auch für die heutige Zeit, in der zunehmend von einer "Verwissenschaftlichung" der Gesellschaft die Rede ist.

Zur diskursiven Symbolik, die für den Bereich Wissenschaft typisch ist, heißt es bei Bernd (1988, S. 26):

"Die diskursive Symbolbildung beruht auf der Transformation von Erfahrung in Begriffe. Ihre spezifische Ausprägung findet sie in der menschlichen Sprache. Als Strukturmerkmale sind anzuführen:
Jede Sprache besitzt Wörter mit festgelegten Denotationen, ein Vokabular, d.h. kleinste eigenständige Bedeutungsträger. Diese lassen sich nach bestimmten Regeln zu komplexen Bedeutungseinheiten kombinieren und ergeben eine syntaktische Struktur. Worte oder auch ganze Struktureinheiten (Sätze) sind substituierbar: man kann die gleiche Aussage auch mit anderen Worten machen (vgl. besonders die Zeichensprache der Mathematik: der Inhalt der Aussage $4+2=6$ ist nicht an diese spezielle Form gebunden). Die Ersetzbarkeit beruht auf der Kontextunabhängigkeit der Wortsemantik und ermöglicht z.B. das Formulieren von Definitionen sowie die Übersetzung in eine andere Sprache.
*Sprachliche Symbole haben 'im Unterschied zu den nichtdiskursiven Arten in erster Linie den Charakter der Allgemeinheit' (Langer 1984, 102). Auch das veranschaulicht die Sprache der Mathematik am prägnantesten. Aber auch die alltäglich gesprochene Sprache hebt in der Begriffsverwendung auf das Allgemeine ab und benötigt vielfältige Zusätze gerade auch nichtdiskursiver Art (z.B. Gesten, Tonfall, Stimmlage), um Besonderheiten zum Ausdruck zu bringen. Die Verwendung der Sprache als Ausdrucks- und Verständigungsmittel ist ein Prozeß, der an eine zeitliche Abfolge (Worte erscheinen hintereinander wie Kleidungsstücke auf einer Wäscheleine) gebunden ist. 'Die durch Sprache übertragenen Bedeutungen werden nacheinander verstanden und dann durch den als Diskurs bezeichneten Vorgang zu einem Ganzen zusammengefaßt' (ebenda, 103).
Diese strukturellen Merkmale der diskursiven Symbolik machen sie zu einem geeigneten Medium der Organisation von Erfahrung, wie sie ihren höchsten Ausdruck in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung findet. Die diskursive Symbolbildung ist die begrifflich-operationale Verarbeitung von Erfahrungszusammenhängen.
So funktional die Struktur dieser Symbolik für analytische Formen der Realitätsverarbeitung ist, so problematisch ist sie als Ausdrucksmöglichkeit von Phänomenen, die sich der begrifflich-analytischen Durchdringung entziehen: emotionale und sinnliche Erlebnisformen, Phantasien, Vorstellungsbilder u.ä."
(Kursivsetzungen von M.S.)*

Eher synthetisch-ganzheitliche Formen der Realitätsverarbeitung haben ihren Ort in den Künsten, die im Stundenplan deutscher Schulen — abgesehen vielleicht von den Waldorf-Schulen und anderen Schulen mit alternativem Anspruch — in der Regel ein Mauerblümchen-Dasein führen.

Daß diskursive Symbolbildung nicht nur in Deutschland den Bereich Erziehung und Bildung dominiert, wird z.B. vom US-Amerikaner Eisner (1991b) kritisiert, der diese

Tatsache zurückführt auf *überholte Vorstellungen von Kognition, Wissen und Intelligenz*, die in der antiken Welt ihren Ursprung haben. Eisner ist ein vehementer Verfechter nondiskursiver Symbolisierungsformen, wie sie im Bereich der Künste Anwendung finden. Er geht davon aus, daß die Förderung dieser nondiskursiven Symbolisierungsformen unbedingt nötig ist, um der (zunehmenden sinnlichen) Verarmung schulischen Lehrens und Lernens entgegenzuwirken, die er in allen westlichen Ländern registriert:

"There is no Western country I know that regards the arts as a basic part of the school curriculum at any level of schooling. There is no more telling indicator than the amount of time allocated to them" (1991b, S. 1).

Nach Eisners Position, die von mir geteilt wird, ist die *Rolle, welche die Künste (und mithin nondiskursive Symbolisierungsformen) in der menschlichen Entwicklung spielen können, bislang mißverstanden worden*. In kompakter Form seien Argumente paraphrasiert, die Eisner (1991b) in seinem Beitrag *The Misunderstood Role of the Arts in Human Development* entfaltet. Sie setzen an vorherrschenden Auffassungen im Bereich Pädagogik an (vgl. die folgenden, nummerierten Aussagen), die von ihm relativiert werden, um an der Monopolstellung der diskursiven Symbolisierungsform zu rütteln.³³

1. Das menschliche konzeptuelle Denken setzt den Gebrauch der Sprache voraus.

Eisner verweist auf Kinder, die, bevor sie sprechen können, bereits höchst wißbegierig sind und auf intelligente Weise Probleme lösen.

Im Gegensatz zur populären Auffassung war nach Eisner am Anfang nicht das Wort, sondern das Bild. Wir machen uns eine bildliche Vorstellung von einem Gegenstand oder einem Ereignis, bevor wir eine entsprechende sprachliche Form vergeben. Der Prozeß der Vorstellungsbildung ist nach Eisner ein kognitiver Akt.

Künstler z.B. denken während ihres kreativen Arbeitsprozesses nicht vermittelt über Sprache, sondern —z.B. in musikalischen oder tänzerischen Improvisationen— innerhalb ihres speziellen Mediums.

³³ Vgl. in diesem Zusammenhang den Teil "Zur Orientierung an einem künstlerischen Verständnis von qualitativer Sozialforschung" in Kap. I, in dem ich mich hauptsächlich auf Eisner (1991a) berufe.

2. Sinnliche Erfahrung rangiert unten auf der Hierarchieleiter intellektuellen Funktionierens.

Eisner verweist auf Platos (bis heute maßstäblich nachwirkende) "Hierarchie des Wissens", wonach die abstraktesten Denkformen wie z.B. das mathematische Denken den höchsten Rang einnehmen, während die Künste weit unten rangieren.

Für ihn hingegen ist die *sinnliche Wahrnehmung selbst ein anspruchsvoll-kognitiver Akt*. Denn während des bewußt-sinnlichen Wahrnehmungsprozesses werden komplexe und subtile Qualitäten (z.B. eines Kunstbildes) zu verstehen versucht; das Herstellen von Beziehungen und das Registrieren von Nuancen kann dabei zu einer Form von Verstehen führen, die über das, was Worte leisten, hinausgeht.

In den Künsten geht es um *Formen des Verstehens, die den Rahmen der Sprache sprengen*. Worte können nicht präzise fassen, was in der Kunst sinnlich-direkt erfahren wird. Eine Annäherung an diese Erfahrung kann höchstens geschehen über Metaphern oder andere Formen künstlerischer Sprachgestaltung.

Es gibt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Verstehen und Vorstellung:

"Our ability to understand depends upon our ability to imagine —that is, it depends upon our ability to create or 'apply' images through which we 'grasp' meaning. Icons symbolize as much as symbols iconicize. The best way to ensure that students will not understand is to try to ensure that they are unable to imagine what the words we use to explain refer to. It is precisely this realization that leads all good teachers to use one example after another to illustrate the meaning of an explanation. The teacher's explanation becomes meaningful only when the student 'sees' what the teacher means. This seeing, this insight is a sensory event, this time in the context of imaginative reflection" (Eisner 1991b, S. 7).

Die Kultivierung *sinnlich-gestalthafter Wahrnehmung*, m.a.W. das Denken in Bildern bzw. die Förderung des szenischen Vorstellungsvermögens, ist nach Eisner gar eine *Voraussetzung für ein Verstehen (auch von Sprache)*. Er zitiert Broudys 'allusionary base', eine Art individueller Vorratskammer, in der sich das angesammelt hat, was ein Lerner an Konzepten, vorgestellten Bildern bzw. Erinnerungen gespeichert hat:

"If the allusionary base is meagre and disorganized, the reader or listener has to let much of what is heard or read go by as just so many words. Reading or listening to a foreign language illustrates the difficulties engendered by gaps in the allusionary base. With the help of a dictionary, one can decipher the meaning of every word in a statement and yet not really understand it ... Accordingly, language instruction without an adequate imagic store often misses the mark." (Eisner 1991b, S. 8)

Festzuhalten bleibt, insbesondere auch mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht, daß es darum gehen muß, das *Vorstellungsvermögen von Lernern optimal anzuregen*. Denn

erst, wenn ein sprachlicher Ausdruck mit einem sinnlichen Eindruck verknüpft werden kann, nimmt er für den Lerner Bedeutung an.³⁴

3. Intelligenz setzt den Gebrauch von Logik voraus.

In der Mathematik bzw. in der Wissenschaft allgemein legt man höchsten Wert auf eine bestimmte Form von Präzision: die direkte Aussage. Logische Konsistenz zwischen direkten Aussagen ist eine Voraussetzung dafür, daß sie für die scientific community bedeutsam werden. Die Fähigkeit zu dieser Art von "logischem Diskurs" kann nach Eisner nicht als absolutes Kriterium für Intelligenz gelten, da all die Repräsentationsformen außer acht gelassen werden, deren Bedeutung nicht vermittelt werden durch bzw. abhängen vom Gebrauch der Logik.

"We do not employ logic to experience or appraise a great poem, a moving symphony, an expressive painting, a fine piece of architecture, a superb meal, or an excellent drama" (Eisner 1991b, S. 9 f.).

Logik ist eine Form, in der menschliche Rationalität zum Ausdruck kommt, aber nicht die einzige Form. Eisner verweist auf Künstler, die innerhalb ihres (nondiskursiven) Mediums denken, dabei aber eine bedeutsame Ordnung zwischen den Elementen herstellen, deren einzigartige Kombination sich im intendierten ästhetischen Produkt niederschlägt. Was die Ansprüche an das Intelligenzvermögen angeht, ist die Schaffung einer solchen bedeutsamen Ordnung durchaus ebenbürtig einer wissenschaftlichen Anstrengung auf begrifflich-logischer Basis; wenn nicht gar dieser überlegen, wie bei Dewey anklingt:

"Any idea that ignores the necessary role of intelligence in production of works of art is based upon identification of thinking with use of one special kind of material, verbal signs and words. To think effectively in terms of relations of qualities is as severe a demand upon thought as to think in terms of symbols, verbal and mathematical. Indeed, since words are easily manipulated in mechanical ways, the production of a work of genuine art probably demands more intelligence than does most of the so-called thinking that goes on among those who pride themselves on being 'intellectuals'." (zit. nach Eisner 1991b, S. 10)

4. Unvoreingenommenheit und Distanz sind nötig für ein wahres Verstehen.

Eisner behauptet, daß die Emotionen, und er führt dies zurück auf antikes Ideengut, gemeinhin als Störfaktor gelten bei Versuchen, die Welt "objektiv" zu fassen. Impliziert

³⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang Weinrichs (1991) Ausführungen zum Speichern von Sprachmaterial durch "Anschauung".

ist eine Abwertung der Künste, die als "gefühlfixiert" angesehen werden und eher als hinderlich in bezug auf die Entwicklung des Intellekts.

Eisner räumt ein, daß starke Gefühle zu verzerrten Wertungen führen können, gibt aber zu bedenken, *daß eine Wahrnehmung ohne Gefühl gleichermaßen verheerende Wirkung haben kann:*

"Emotions, when running rampant, can cloud vision, impair thought, and lead to trouble of all kinds. But perception without feeling can do the same. Not to be able to feel, say, a human relationship is to miss what may very well be its most critical features. Not to be able to get a sense of history, not to be able to stand with Columbus on the deck of the Santa Maria and to experience the pounding of the vessel by the sea and the excitement of the land first sighted is to miss — and perhaps even misunderstand — that aspect of history. When such moments occur, and they are not uncommon, we miss an aspect of life that has the potential to inform. Detachment and distance have their virtues, but they are limited resources for understanding and any conception that assigns them dominion in cognition misconceives the ways in which understanding is fostered." (1991b, S. 12)³⁵

5. Die wissenschaftliche Methode ist der einzig legitime Weg, um zu allgemeinen Aussagen über die Welt zu gelangen.

Das Verallgemeinern ist eine der wesentlichsten Strategien bei der Aneignung von Wissen. Daß Wissen aber in der Regel als Exklusivprodukt wissenschaftlicher Forschung angesehen wird, hält Eisner für falsch, *in bezug auf Welterkenntnis haben die Künste einen gleichrangigen Stellenwert wie die Wissenschaft:*

"Indeed, the forms of art and the theories of science give us apertures for seeing different worlds, each aperture construes reality in its own terms" (1991b, S. 14).

Bevor die wissenschaftliche Form der Verallgemeinerung verabsolutiert wird, sollte man sich vor Augen führen, daß *das Verallgemeinern ein grundsätzlicher menschlicher (Erkenntnis-)Akt* ist:

"In the first place, the need to generalize is fundamental. Human beings generalized long before either science or statistics were invented. Without generalizing, life itself could not be sustained. In the second place, we make generalizations all of the time, the kind Stake and Donmoyer (1980) call naturalistic generalization, without the random process or the use of statistical inference that is employed in the social sciences. In the third place, *generalizations are not only scientific and naturalistic, they also emerge from those intense forms of experience we call the arts*: concrete universals they are sometimes called. Concrete universals are those distilled and powerful icons that help us grasp meanings when they function as canonical images through which we organize our conception of the world. To the lexicon of scientific and naturalistic generalization, we can add the artistic" (Eisner 1991b, S. 13, meine Kursivsetzung)

³⁵ Eisners Kolumbus-Beispiel läßt sich z.B. beziehen auf einen Geschichtsunterricht, der dramapädagogisch gestaltet wird (vgl. dazu Fines / Verrier 1974 bzw. meine entsprechenden Ausführungen in Kap. III, S. 92 f.).

Die künstlerische Form der Verallgemeinerung läßt sich am Beispiel der Lektüre von Cervantes' *Don Quixote* illustrieren. Die Lektüre hilft nicht nur dabei, *Don Quixote*, den besonderen Mann, zu verstehen, sondern all das, was wir als Leser mit ihm teilen: unser eigenes Mühen beim Kampf gegen Windmühlen, gegen scheinbar unüberwindliche Hindernisse. Die Kunst des Schriftstellers Cervantes bewirkt, daß wir nach der Lektüre um eine Perspektive reicher geworden sind. Aus ihr heraus können wir einen wichtigen Aspekt unseres eigenen Lebens erkennen und überdenken und werden sensibilisiert für das Allgemeine: Lebenslagen, in denen auch andere gegen Windmühlen kämpfen.

Den Beitrag, den insbesondere die Künste in der Pädagogik potentiell leisten können, beschreibt Eisner unter drei Leitsätzen. Seine ausführlichen Kommentare dazu werden im Folgenden auf ihren Kern hin reduziert.

1. Nicht alle Probleme haben eine einzige, korrekte Antwort.

Eisner bemängelt, daß Lernen in der Schule in der Regel auf ein richtiges! Ziel hin (z.B. die grammatische Regel) erfolgt. Künstlerisch orientierter Unterricht strebt eher in eine Gegenrichtung:

"The arts ... celebrate imagination, multiple perspectives, and the importance of personal interpretation" (Eisner 1991b, S. 15).

Er stellt nicht in Abrede, daß es in bestimmten Fächern sinnvoll ist, z.B. beim Buchstabieren im Schreibunterricht, auf die einzig richtige Schreibweise hinzuarbeiten, bemängelt aber, daß im Curriculum nicht genügend Raum gelassen wird für Fächer, die ein kreatives Denken fordern, das nicht auf Standardisierung, sondern Einzigartigkeit abzielt.

2. Die Form von etwas ist Teil seines Inhalts.

Im schulischen Unterricht tendieren die Lehrer dazu, die Form vom Inhalt zu trennen und Lerner auf die Fähigkeit zur Kategorisierung zu trimmen. Wenn Kinder eher dazu angehalten werden, eine Form, beispielsweise einen besonderen Baum, in eine Kategorie von Baumarten einzuordnen als seine spezifischen, unterscheidenden Merkmale zu ergründen, stirbt die Erkundung von Einzigartigkeit ab und mit ihr die Fähigkeit zur bewußt-sinnlichen Wahrnehmung.

Die Künste hingegen lehren, daß das Gras nicht nur grün ist, sondern lavendelfarben, grau, golden. Und wenn es grün ist, dann sind die Abstufungen des Grüns unendlich.

In den Künsten bilden Form und Inhalt ein unzertrennliches Ganzes. In der Art, wie Inhalt und Form miteinander verschmelzen besteht die Wirkung, die ein Kunstwerk auf uns hat.

3. Mit maßgeschneiderten Methoden feststehende Ziele zu erreichen, ist nicht immer der rationellste Weg der Weltaneignung.

Forschungsansätze in der Pädagogik sind oft zu starr und basieren auf der Annahme, daß es einen besten Weg gibt, den die Forscher zu finden und dem dann die Lehrer zu folgen haben. Ein künstlerisch orientiertes Verständnis von Forschung impliziert hingegen,

"that goals need to be flexible and that surprise counts, that chance, as Aristotle wisely remarked, is something that art loves, that being open to the unanticipated opportunities that inevitably emerge in the context of action increases insight, and that flexible purposing rather than rigid adherence to prior plans is more likely to yield something of value. No painter, writer, composer, or choreographer can foresee all of the twists and turns his or her work will take. The *work* of art — by which I now mean the *act* of creation — is not an unalterable schedule one follows, but a journey that unfolds. The relationship of the maker to the work is not one of lecturer to listener, but a conversation between the work and the worker" (1991b, S. 18).

Eisner verweist auf neuere Forschungen der Kognitionspsychologen Resnick und Greeno, die u.a. herausarbeiten, daß zu den anspruchsvollsten Denkopoperationen gehört, sich bei der Lösung komplexer Probleme z.B.

- auf Ganzheiten zu konzentrieren;
- sensibel zu sein für die Wahrnehmung von Nuancen, die zu aufschlußreichen Einsichten führen können;
- Absichten und Ziele flexibel zu halten, um Möglichkeiten zu nutzen, die nicht plan- bzw. vorhersehbar waren.

Es ist paradox, daß in (der Produktion bzw. auch Rezeption von) jedem genuinen Kunstwerk diese kognitiven Strategien angelegt sind, die Künste aber gemeinhin als nicht-kognitive Domäne eingestuft werden.

Eisner rundet seine Überlegungen zur Rolle, die die Künste in der Pädagogik spielen können sollten, ab, indem er unterscheidet zwischen den Merkmalen *Ausdruck* und *Entdeckung*.

In den Künsten lernen die Schüler, daß bestimmte Formen von Bedeutung nach einer Ausdrucksform verlangen, die (nur) die jeweilige Kunst bereitstellen kann. Aber über die Ausdrucksfunktion hinaus, bietet die Kunst ein fruchtbares Feld für die Entdeckung von Möglichkeiten im weiten Raum menschlicher Erfahrung.

"Discovery occurs as students learn through adventures into the arts something of the possibilities of human experience. The journeys they take through the patterned sound we call music, the visual forms we call painting, and the metaphorical illusions we call poetry and literature are means through which they can discover their potential to respond; in other words, the arts can help students find their own capacity to feel and imagine. While such journeys are experienced through the arts, they can also be secured through the ordinary aspects of daily life when it is approached aesthetically. The world outside of art can also become something to explore and relish: through the arts students can learn how to discover not only the possibilities the world offers, but also discover their own possibilities. Expression and discovery, too, are contributions the arts make to human development.

Just how are such discoveries made? As children learn to manipulate, manage, and monitor the nuances of voice, movement, and visual form they discover the effects that their own fine tuning achieves. As form is modulated so, too, is feeling. As their imagination is given permission to rise, they have the opportunity to enter worlds not tied to the literal, to the concrete, to the practical. Discovery emerges in the appreciation of qualities examined and images pursued. The arts, more than most fields, put a premium on such activities and those activities can help them discover the special qualities of experience we call aesthetic" (1991b, S. 20).

Ob Eisners Diskurs versus die Dominanz des Diskursiven Veränderungen in der Praxis unmittelbar bewirkt, darf bezweifelt werden (die Skepsis gegenüber einer Hoffnung auf Veränderung durch theoretische Fest-Stellung wurde bereits weiter oben ausgeführt), doch erhält die Argumentation für ein Ernst(er)nehmen der künstlerischen Orientierung in der Pädagogik dadurch spürbar mehr Gewicht.

2. Präsentative Symbolik im fremdsprachlichen Unterricht

In Eisners Sinne stellen auch für Christine Bernd (1988) nondiskursive Symbolisierungsformen andere, aber gleichwertige Formen der Bearbeitung von Welterfahrung dar. Sie entwirft ein theoretisches Konzept für die Integration "theatraler Arbeitsweisen" in den Bereich Sportunterricht/Bewegungserziehung, um dem "ästhetischen Faktor" beim Lernen mehr Geltung zu verschaffen. Sie trifft, unter Berufung auf Langer (1984), eine Unterscheidung zwischen diskursiver (vgl. weiter oben) und *präsentativer Symbolik*, zu der sie vergleichend folgende Ausführungen macht:

"Die präsentative Symbolbildung beruht auf der Transformation von Widerfahrnissen, Gefühlen und Erlebnisformen in sinnlich erfahrbare Gestaltungen (Bilder, Gesten, Tänze, Klänge usw.), die sich durch die folgenden Eigenschaften auszeichnen:

Auch die präsentativen Symbole setzen sich aus einzelnen Elementen zusammen (eine Kopfhaltung, eine Art, den Fuß aufzusetzen, eine Sprechweise kann symbolischer Ausdruck einer bestimmten Figur auf der Bühne sein), diese haben aber keine kontextunabhängige Bedeutung: einen Arm nach vorne auszustrecken, kann eine Zeigebewegung, ein Angriff/eine Abwehr, Zuwendung u.v.m. sein. Dementsprechend gibt es keine kleinsten fixen Bedeutungseinheiten, die mit Wörtern vergleichbar wären.

Aufgrund der Kontextgebundenheit der Symbole sind Substitutionen nicht möglich: die Inszenierung eines Theaterspiels ist beispielsweise nicht durch eine andere ersetzbar. Sie sind nie identische, sondern stets spezielle, unaustauschbare Interpretationen einer szenischen Vorlage oder Idee. Ebenso ist die Übersetzung des Symbols in ein anderes präsentatives System nur schwer möglich: der künstlerische Ausdruck einer Idee manifestiert sich in der konkreten ästhetischen Form. Sie ist der Repräsentant, der Träger des Inhaltes. Die Veränderung der Form bedeutet damit eine Veränderung der künstlerischen Aussage. Daraus ergibt sich, auch daß nicht-diskursive Symbole nicht vermittels anderer definierbar sind. Sie sind '... zuerst und hauptsächlich die unmittelbare Präsentation eines Einzeldinges', eine sinnlich-konkrete Gestalt und kein abstrakter Begriff. Deshalb können sie das Allgemeine nicht direkt vermitteln, sondern stellen immer etwas Konkretes dar, von dem ausgehend erst auf Allgemeines geschlossen werden kann. Nicht-diskursiver Symbolismus wird über sinnliche Erfahrungen und Interaktionen vermittelt, er spricht '... unmittelbar zu den Sinnen' und zeichnet sich durch eine besondere Verdichtung aus, die sich von der Gebundenheit an zeitliche Abläufe unterscheidet: ein Blick sagt unter Umständen mehr als tausend Worte. 'Der präsentative Symbolismus zeichnet sich dadurch aus, daß eine Vielzahl von Begriffen in einen einzigen totalen Ausdruck zusammengetragen werden kann, ohne daß diesen einzelnen Begriffen durch die den Gesamtausdruck konstituierenden Teile jeweils entsprochen wird'. Mit anderen Worten: Im präsentativen Symbolismus ist das Ganze mehr und anderes als die Summe seiner Teile.

Die Qualität einer Ausdrucksgeste erschließt sich deshalb nicht aus der physikalischen Berechnung ihres motorischen Ablaufs. Präsentative Symbole sind nur auf hermeneutischen Wege, d.h. DEUTEND, VERSTEHEND, NACHVOLLZIEHEND aufschließbar" (1988, S. 28 f.).³⁶

Mit Blick auf einen Fremdsprachenunterricht, in dem eine präsentative Symbolisierungsform einen zentralen Stellenwert haben soll, gilt zu fragen:

Warum sollen Schüler im Fremdsprachenunterricht ihre "Widerfahrnisse, Gefühle und Erlebnisse" — anstatt direkt darüber zu reden — in "sinnlich erfahrbare Gestaltungen" überführen?

Bedenkenswert in bezug auf eine Antwort sind Bernds folgende Ausführungen:

"Die verschiedenen Modi der Symbolbildung entsprechen unterschiedlichen Erfahrungsformen, divergierenden Phänomenen des menschlichen In-der-Welt-

³⁶ In dieser Arbeit werden Formen der Symbolisierung, die im Bereich Drama genutzt werden, zum Forschungsgegenstand. Bernds Ausführungen zum Schluß des Zitats unterstreichen, daß ein solcher Forschungsgegenstand nach der Anwendung qualitativer Forschungsmethoden verlangt.

Seins. Es gibt Eindrücke, die sich mittels diskursiver Symbolik kaum bearbeiten lassen, die in die Struktur dieser Transformationsform nur schwer einzupassen sind. Wo wir keine Worte mehr finden, sind wir allerdings noch lange nicht 'sprach'-los.

Jeder kennt das Unvermögen, Gefühle, Stimmungen, Phantasien adäquat begrifflich zu formulieren. Die Empfindungen passen schlecht in das analytische Raster der sprachlichen Begriffe. Man benötigt andere Symbole, um sie auszudrücken: Musik, Bilder, Bewegungen etc.: Ästhetisch-sinnliche Ausdrucksgestalten sind gegebenenfalls adäquatere Transformationen. ... Sinnlich-präsentative, körperliche Vergewärtigungsformen können da weiterführen, wo die Sprache keine Begriffe mehr bilden kann. Wo die Sprache versagt, sind Menschen noch lange nicht ausdrucksunfähig.

Man kann durch den Körper, durch Bewegungen Dinge und Zusammenhänge symbolisch präsent machen, die nicht bzw. kaum in Worte faßbar sind. Nicht weil der Wortschatz zu gering wäre: auch der geschickte Rhetoriker stößt an die Grenzen der Sprache, wo diskursive Strukturen Erfahrungen nicht mehr angemessen abbilden können" (1988, S. 30 f.).

Ein Fremdsprachenunterricht, der auf einem weiten Kommunikationsbegriff basiert, setzt auf den Einsatz *aller* zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel. Wenn das fremdsprachliche Wort dem Lerner auf der Lippe liegt, es ihm aber nicht einfällt, so muß er nicht verzweifeln. Mund, Zunge und Stimme mögen sich — auch aus anderen Gründen — sträuben, *aber sich mitteilen kann er trotzdem, indem er auf andere, nondiskursive Weise symbolisiert*. Denn wie sonst läßt sich der Lernerfolg von all denen erklären, die ungesteuert kommunikative Kompetenz in einer Zweitsprache erworben haben?

Aber sinnlich-präsentative Unterrichtsformen lediglich als Kompensationsformen für fehlendes Sprechvermögen zu legitimieren wäre zu wenig.

Nebst anderen Begründungen, die im Laufe der Kapitel deutlicher werden, sei in diesem Zusammenhang auf die Chance hingewiesen, *über den Weg "sinnlich erfahrbarer Gestaltungen" zu Persönlichkeitsschichten vorzudringen, die im Fremdsprachenunterricht eher selten erreicht werden*: Wenn ich nicht direkt aussprechen muß, wie und was ich empfinde, sondern meine innere Bewegung symbolisch präsentieren kann, wächst meine Bereitschaft zur Mitteilung, deren Direktheits-, Verdichtungs- oder Verschlüsselungsgrad ich selbst bestimme.

Nicht übersehen werden darf weiterhin die *Intensität des (fremd)sprachlichen Austauschs bei der Vorbereitung, Präsentation und Nachbereitung der "sinnlich erfahrbaren Gestaltungen"*. Zur Erarbeitung der Inhalte im künstlerisch orientierten Fremdsprachenunterricht gehört eine besondere Aufmerksamkeit für die Form. *Die Hinarbeit auf die zum Inhalt passende (Präsentations-)Form erfordert geradezu eine*

intensive sprachliche Verständigung zwischen den Schülern über individuelle Ideen, Assoziationen, Arbeitstechniken, Vorstellungen vom Endprodukt etc.

Die Präsentation selbst ist ein kommunikativer Vorgang und gleichzeitig ein *Sprechanlaß*. Nicht der von außen eingegebene "Stoff" (z.B. Lehrwerktext oder Lehrervortrag), sondern eine "sinnlich erfahrbare Gestaltung", die die Schüler in einem kreativen Prozeß erarbeitet haben, wird zum primären Unterrichtsgegenstand. Die Reflexion über diesen Prozeß und das entstandene Produkt verläuft weitestgehend in der Fremdsprache.

Die Arbeit mit präsentativer Symbolik führt langfristig zu einer Sensibilisierung für den Aspekt Form, im Kontext dieser Argumentation also für die dramatische Kunstform. Indem "Formfindung" zu einer zentralen Kategorie im Fremdsprachenunterricht wird, wird auch der *Schülersinn für eine (fremd)sprachliche Ästhetik geweckt bzw. gefördert*.

Was die Arbeit mit präsentativer Symbolik bzw. ästhetischen Ausdrucksformen mithin für den (fremdsprachlichen) Unterricht attraktiv macht, ist "die Verbindung geistiger Erkenntnisleistungen mit sinnlichem Genuß". Mit Hilfe präsentativer Symbolik werden andere, zusätzliche Erkenntnismöglichkeiten genutzt. Auf diese Weise erweitert sich "unsere Erkenntnistheorie, so daß sie nicht nur die Semantik der Wissenschaft einschließt, sondern auch eine ernstliche Philosophie der Kunst" (Langer 1984, S. 259 f.)

3. Künstlerische Orientierung zwischen Ist- und Wunschzustand

Im britischen Raum ist Peter Abbs ein engagierter Anwalt ästhetischer Erziehung. Er ist der Herausgeber einer zehnbändigen Buchreihe, mit der ein "ästhetisches Feld" im Bereich der Pädagogik systematisch abgesteckt und Eltern, Lehrern und Regierungsvertretern vermittelt werden soll, *wie fruchtbar ein ästhetischer Boden für das Persönlichkeitswachstum von Kindern ist*. Das Gesamtkonzept der Buchreihe läßt sich laut Abbs wie folgt fassen:

"The aesthetic dimension of human life extends across a wide range of human activities: and we ought to regard it as an inalienable human potentiality, as fundamental as the capacity for language. If a society cannot provide a facilitating environment within which the aesthetic potential of all of its members can find appropriate expression, then that society has failed." (ABBS 1989, S. xi)

Im Vorwort des dritten Bandes dieser Reihe (*The Symbolic Order*, 1989) erinnert Abbs an das Anliegen, das die Beiträge zur "Falmer Press Library on Aesthetic Education" vereint:

"Our premise was that no curriculum could be considered balanced or complete which did not include each of the six major aesthetic disciplines: Art (in which we would include Design and Architecture), Drama (in which we would include all kinds of Theatre), Dance, Music, Film and Literature. However difficult it may now seem in the light of the recently nationalized curriculum, it is of the utmost importance that the conception of a unified arts curriculum is not lost sight of or whittled down. It is simply not good enough to have an imposed curriculum in which only two of the arts (the visual arts and music) are called 'foundation subjects' in which one is left somewhat ambiguous (under the title of 'English'), and in which the other three are, if not explicitly outlawed, irredeemably marginalized (namely Drama, Dance and Film). The series exists both to question theoretically the educational status quo and yet, at the same time, to explore pragmatically what can be done within the formidable restraints of the National Curriculum" (Abbs 1989, S. xii).

Für Anhänger einer künstlerischen Orientierung von Pädagogik, zu denen ich mich zähle, erscheinen Abbs' Einforderungen als große Utopie. Sicherlich ist ein Curriculum vorstellbar, das sechs ästhetische Disziplinen anbietet, doch kaum vorstellbar ist die Wahrscheinlichkeit, daß es in absehbarer Zeit zu einer solchen ästhetischen Anreicherung schulischer Curricula kommen wird, weder in Großbritannien noch in Deutschland.

Im Curriculum deutscher Schulen haben, wenn überhaupt, die Fächer Kunst und Musik einen festen Platz. Die Kunstform Literatur wird, wie in Großbritannien, den Sprachfächern zugeschlagen. Im Unterschied zu Großbritannien hat Drama, geschweige denn Film oder Tanz, an deutschen Schulen, abgesehen von einzelnen Bundesländern, keinen Fachstatus. In Anbetracht der relativen Bedeutungslosigkeit ästhetischer Fächer im heutigen Schulcurriculum kann man als Pädagoge, der dem (Lern-)Faktor Ästhetik große Bedeutung beimißt, entweder enttäuscht die Achseln zucken oder nach Wegen suchen, ästhetisches Lernen auch unter widrigen Rahmenbedingungen zu verwirklichen.³⁷ Unabhängig davon, ob eine ästhetische Disziplin (bisher) Fachstatus verliehen bekommen hat oder nicht: Bausteine bzw. Elemente dieser Disziplinen sollten — auf dem Hintergrund von Eisners Argumentation — auch in die Praxis anderer, verwandter Fächer integriert werden. Im Biologieunterricht zu tanzen mag nicht unmittelbar einleuchten, doch im Fremdsprachenunterricht dramatische Aktivitäten zu initiieren ist — wie begründet werden wird — plausibel.

³⁷ Nach Otto (1992, S. 7) hat der ganze ästhetische Lernbereich einen Anteil von 5-10 % an der Gesamtstundenzahl.

Dabei darf das ästhetische Lernen nicht — wie bisher — funktionalisiert werden:

"Wo emotional Sinnliches beispielsweise unter dem Aspekt der Motivation in die didaktische Konzeption der sogenannten Lernfächer einging, hatte es Zubringer-Funktionen, mehr nicht. Die musischen Fächer, also die Musik-, Kunst-, Werk- und Leibeserziehung hatten entsprechend kompensatorische Funktionen für die Anstrengungen oder Zumutungen in den Lernfächern. Diese Indienstnahme der scheinbar nicht-kognitiven Bereiche setzt sich bis heute — nicht nur in der Schule — fort. ... Wir kritisieren in Bildungsinstitutionen die ungleichgewichtige und kompensatorische Funktionalisierung der Sinnestätigkeit im musischen Bereich, die versuchte Stilllegung des Körperlich-Seelischen und die damit verbundene Beschädigung des Bewußtseins. Schule produziert in solchen Prozeduren ihre 'Lernbehinderten' selbst" (Beck / Wellershoff 1989, S. 46 f.).

Vielmehr gilt es, das ästhetische Lernen in seinem Eigen- bzw. Erkenntniswert ernstzunehmen.

Je besser die Infrastruktur ästhetischer Disziplinen an einer Schule, desto günstiger sind z.B. die Ausgangsbedingungen für einen Fremdsprachenlehrer, dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Bei seiner Kollegin, die das Fach Drama betreut, könnte er sich den Rat einer Spezialistin holen. Doch solange dies Ideal- und nicht Realbedingungen sind, sind Fremdsprachenlehrer — über die mageren Angebote in der Lehreraus- und -fortbildung hinaus — auf theoretisch vermittelte Anregungen angewiesen, wie sie in dieser Arbeit offeriert werden.

Kapitel III

Drama als pädagogische Kunstform

In diesem Kapitel werden Etappen in der Entwicklung der britischen Dramapädagogik, von der Jahrhundertwende bis heute, grob nachgezeichnet. Dabei wird deutlich, daß es die dramapädagogische Praxis nicht gibt, sondern in einer heterogenen Unterrichtspraxis sich wandelnde theoretische Ansätze spiegeln.

Der Schwerpunkt meiner Ausführungen liegt auf der Darstellung der theoretischen Ansätze von Heathcote und Bolton, die unter Drama die Durchführung von Unterricht als Gestaltete Szenische Improvisation verstehen. Indem ich die Argumente eines vehementen Kritikers von Heathcote und Bolton relativiere, wird meine eigene Position deutlich: Die Gestaltete Szenische Improvisation wird zum Orientierungsmodell für meine eigene Lehrpraxis.

Im Vergleich zu Großbritannien hat im deutschen Bildungssystem Drama als Lehr-/Lernform bislang einen relativ untergeordneten Stellenwert, doch soll ein Exkurs ins Gedächtnis rufen, daß ein Unterricht, der sich als Drama entfaltet, in den unterrichtsmethodischen Überlegungen deutscher Erziehungswissenschaftler bereits lange eine Rolle spielt.

Zum Schluß des Kapitels begründe ich, inwiefern die Dramapädagogik in dieser Forschungsarbeit zu einer Bezugsdisziplin wird und inwiefern ich eine Verwandtschaft sehe zwischen dem allgemeindidaktischen Konzept der britischen Dramapädagogik und deutschen allgemeindidaktischen Konzepten.

1. Drama in Education: Eine Einführung in Geschichte und Gegenwart, Theorie und Praxis der britischen Dramapädagogik

Die Anfänge der britischen Dramapädagogik reichen zurück bis zur Jahrhundertwende, in die Zeit der New Education-Bewegung, deren Leitvorstellungen vergleichbar sind mit denen der reformpädagogischen Bewegung in Deutschland. Diese Bewegung wendet sich ab vom traditionellen Konzept der statisch-unpersönlichen Wissensvermittlung (Trichtermethode) und hin zu einem lernerzentrierten Konzept von Erziehung, in dem Stichwörter bedeutsam werden wie z.B. *self-expression, learning by doing, activity method, the child's whole nature*. Weniger vom Lerner als vom *doer and creator* ist in dieser Zeit die Rede.

Pioniere und Pionierinnen

In diesem Klima wird in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts von Harriet Finlay-Johnson, Leiterin einer Dorfschule, ein integriertes, drama-orientiertes Curriculum entwickelt: *aller Lehrstoff*, ob in Geschichte, Geographie, Arithmetik oder anderen Fächern, soll "*dramatisch adaptiert*" werden. Sie begründet ihren Ansatz mit dem natürlich-dramatischen Instinkt von Kindern, und ihre damaligen Positionen werden noch heutzutage von vielen Dramapädagogen geteilt. So ist z. B. der Prozeß des Dramatisierens für sie wichtiger als das Produkt; sie favorisiert die freie Improvisation, läßt aber auch Raum für ein Agieren nach Textvorlage; sie erachtet die szenische Darstellung vor einem Publikum als irrelevant und überläßt Kindern die Initiative beim Gestalten einer dramatischen Handlung.

Finlay-Johnsons fächerübergreifend-inhaltliche Orientierung ist mit den Vorstellungen von Caldwell Cook (1917) insofern verwandt, als auch dieser *das dramatische Spiel als Basis der Erziehung ansieht, doch konzentriert Cook sich auf die Inszenierung von Theaterstücken im muttersprachlichen Englischunterricht*.

Textvorlagen sollen seiner Auffassung nach nicht nur lesend studiert, sondern szenisch umgesetzt werden, wobei ihm die strenge Einhaltung künstlerischer Form vorschwebt. Cook wendet bei der Arbeit an einer literarischen Vorlage Methoden an, die eine *aktive*

Erfahrung mit der Muttersprache zum Ziel haben und Freude an der Muttersprache fördern sollen.

Dieser Ansatz wird in den 20er Jahren über die Fachgrenze hinausgeführt von der Schulleiterin Joan Gilpin, für die eine *Hinarbeit auf Schultheateraufführungen zum Kernpunkt der Erziehung* wird. Sie erhofft sich auf diese Weise einen Zugang zu den tieferen Erfahrungsschichten ("depths of experience") der Kinder.

Seit diesen frühen Pionieren nimmt der Einsatz drama-orientierter Arbeitsweisen im schulischen Unterricht stetig zu, so daß bereits Ende der 20er Jahre und in den 30er Jahren zunehmend von *Drama als Lehr-/Lernform* die Rede ist bzw. von *Drama* als Kurzform für handlungsorientierte Formen des Lehrens und Lernens.

Diese Momentaufnahmen aus den frühen Anfängen der britischen Dramapädagogik rücken bereits unterschiedliche Orientierungen ins Bild, die einer unterrichtlichen Spielpraxis zugrundeliegen. Für den Zeitraum der 40er, 50er, und 60er Jahre lassen sich weitere, miteinander konkurrierende Ansätze ausmachen.

Auf der einen Seite gewinnen zunächst die Lehrer für "Speech and Drama", die das *Einüben schauspielerischer Techniken* als natürliche Erweiterung des "classroom drama" ansehen, mit ihrer Präferenz für *Sprechtraining und Mimik* stetig an Boden.³⁸

Auf der anderen Seite wächst der Einfluß von Lehrern, die das Gedankengut von Peter Slade (*Child Drama*, 1954) übernommen haben und eine Alternative anstreben zu den als künstlich und nicht kindgerecht empfundenen Übungen unter der Bezeichnung "Speech and Drama". Slades entwicklungspsychologisch begründetes Modell für das *freie Spielen* (dramatic playing) findet eine breite Resonanz und wird fortan zur theoretischen Grundlage der Unterrichtspraxis im *Schulfach Drama*, das an immer mehr Schulen eingerichtet wird. Bolton bewertet im nachhinein diese Praxis eher skeptisch:

"The activity of Child Drama appeared to be without content and without form and the drama lesson without structure apart from a loose sequence of relaxing and releasing activity followed by unfettered dramatic playing" (1984, S. 35).

Slades Bestreben, den Lernern ihrer Entwicklungsstufe gemäß im freien Spiel Raum zur individuellen Entfaltung zu geben, führt zu einer Abwendung von der literarischen und theatralen Kunstform Drama und fördert eine "*Let's do a game*"-Auffassung von Drama:

³⁸ Ihren pädagogischen Bemühungen, die auf die Beherrschung naturalistischer Schauspieltechniken abzielen, kann Bolton (1984) rückblickend wenig abgewinnen: "Battalions ... of elocution teachers were infiltrating our towns and cities and private lessons in speechtraining was becoming a big industry" (S. 18), "We have suffered from generations of teachers and pupils who have thought that learning to act was to do with acquiring the cliches of naturalism" (S. 26).

aus der selbstgezimmernten Spiele-Kiste sucht der Lehrer mal dieses, mal jenes Spiel heraus.

Der aus humanistischem Gedankengut schöpfende Brian Way (*Development through Drama*, 1967) wendet sich gegen Slades "light entertainment"-Ansatz und plädiert für ein "creative drama" als ganzheitliche Lernform, mit der vor allem die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern gefördert werden soll. Um die Ausbildung welcher Fähigkeiten es Way geht, vermittelt das folgende Schema (Abb. 19):

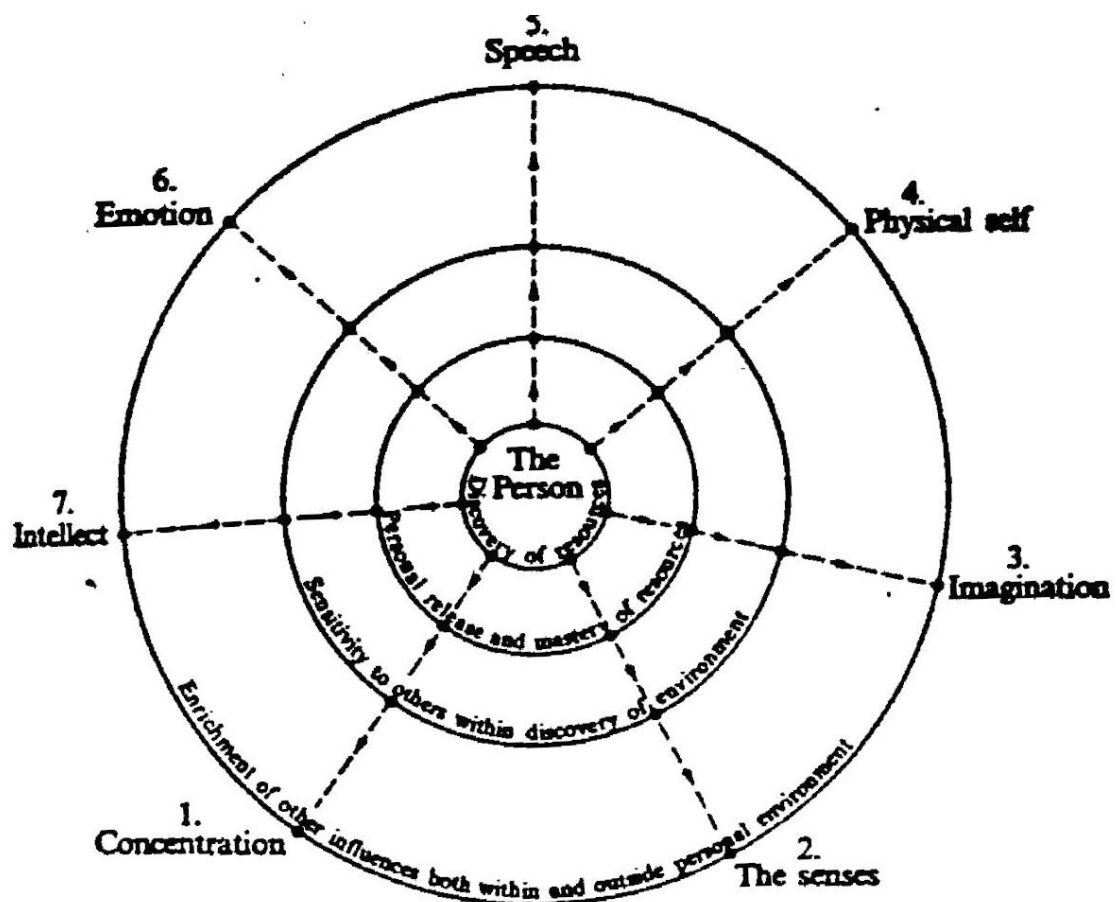


Abb. 18: Persönlichkeitsentwicklung durch "creative drama" (Way 1967, S. 13)

Mit seiner individualpsychologisch ausgerichteten Publikation öffnet Way (besonders auch in den USA) den schulischen Unterricht für verschiedenste Übungsformen (Interaktionsspiele, Entspannungsübungen, 'Warm-ups', Sensibilitätsübungen etc.), die allerdings nach Bolton eher den Oberbegriff "Training in Life Skills" als "Drama" verdienen, denn auch bei Way ist eine Orientierung an dramatischen Kunstformen verloren gegangen.

Von der Jahrhundertwende bis in die 70er Jahre: Eine eklektische Unterrichtspraxis

Aus der bisherigen Darstellung läßt sich schlußfolgern, daß es seit der Jahrhundertwende eine recht *heterogene* Praxis im drama-orientierten Schulunterricht gegeben hat. Diese erklärt sich einerseits auf dem Hintergrund wechselnder theoretischer Ansätze im Verlauf der Herausbildung einer Pädagogik, in der das drama-orientierte Lehren und Lernen einen zentralen Stellenwert haben soll; andererseits muß in diesem Zusammenhang die dezentrale Struktur des britischen Schulwesens berücksichtigt werden, die es Schulleitern überläßt, den jeweiligen Stellenwert dramatischer Aktivitäten im Schulcurriculum zu bestimmen und zu entscheiden, in welcher Form Drama praktiziert werden soll. Eine für dramatische Aktivitäten aufgeschlossene Schulleiterin mag sich dafür engagieren, Drama als eigenständiges, künstlerisch-musisches Schulfach einzurichten; eine eher skeptische Schulleiterin wird sich dagegen sträuben.

Gavin Bolton, auf dessen Publikation *Drama as Education* (1984) ich mich in meinen bisherigen und auch weiteren Ausführungen stütze, darf inzwischen als Chronist und kritischer Beobachter der britischen Dramapädagogik bezeichnet werden.³⁹ Seine Veröffentlichung *Towards a Theory of Drama in Education* (1979) enthält, neben einer Beschreibung seines seitdem richtungsweisenden Konzepts eines *Drama for Understanding*, eine Bestandsaufnahme von verschiedenen Ansätzen, die in den 70er Jahren im *Schulfach Drama* praktiziert werden. Er unterscheidet die drei folgenden, deren Ursprünge nunmehr zugeordnet werden können (vgl. Bolton 1979, S. 1-11):

³⁹ Vgl. Bolton (1993).

Typ A: Exercise

Dieser Typ umfaßt einzelne Übungen, die in der Regel in keinem größeren (Spiel-) Zusammenhang stehen, z.B.

- solche, die sich auf direkte Erfahrungen beziehen (Beispiel: in einen dunklen Keller hineingehen);
- solche, die sich auf das Trainieren schauspielerischer Fähigkeiten beziehen (z.B. den Geruch eines muffigen Kellers erinnern: Aktivierung des sinnlichen Gedächtnisses);
- Übungen auf der Grundlage von Regelspielen (z.B. Konzentrations-, Wettkampf-, Geschicklichkeitsspiele);
- Übungen, die sich auf andere künstlerische Ausdrucksformen beziehen (Schreiben, Zeichnen, Komponieren, Filmen etc.).

Merkmale der Übungen nach Typ A:

- sie dauern nicht lange;
- immer gibt der Lehrer eine Anweisung — zumeist vor der Aktivität, manchmal simultan dazu;
- die Übung hat eine klare Form — für den Außenbetrachter ist schnell auszumachen, worum sich die Übung dreht;
- normalerweise werden solche Übungen nicht mit einem hohen Grad an Emotionalität assoziiert.

Typ B: Dramatic Playing

Dieser Typ ist vergleichbar dem kindlichen Spiel. Es handelt sich um "freies Spiel", das in der Schule stattfindet. Verschiedene Vorgaben für "dramatic playing" sind denkbar, z.B.:

- ein Ort, z.B. ein Krankenhaus;
- eine Situation, z.B. aus dem Familienalltag;
- eine Vorahnung, z.B. von einem Kampf zwischen zwei Banden oder einem herandrohenden Desaster);
- eine vorgegebene Geschichte.

Merkmale der Übungen nach Typ B:

- sie sind zeitlich nicht limitiert — wann aufzuhören ist, ist selten klar;
- sie haben kein spezifisches Ziel — oft bleibt bei den Lernern das Gefühl zurück, die Übung sei noch nicht abgeschlossen;
- die Erfahrung ist nicht leicht wiederholbar;
- drei Elemente sind nötig: i. eine Folge von Handlungen (dramatische Handlung);
ii. ein festgelegter Ort oder eine Einigung über die an der Handlung beteiligten Personen (Kontext); iii. eine Energie-/Motivationsquelle und ein zentrales Interesse = heimliches Thema (z.B. Cowboy und Indianer als Handlungskontext und Entschlossenheit zu gewinnen als heimliches Thema).

Typ C: Theatre

Wesentliches Charakteristikum: das szenisch gemeinsam Erarbeitete wird vor Zuschauern gezeigt, vor Mitschülern, Eltern oder einem öffentlichen Publikum.

Einige Merkmale der Übungen nach Typ C:

- die Fähigkeit liegt im Vorgeben einer Realität (Naturalismus) oder in der Demonstration einer Realität (Brechtsches Verfahren);
- Stärken und Schwächen der Spieler, aber besonders die Schwächen werden deutlich;
- die Arbeit konzentriert sich auf ein Endprodukt.

Lehrer bevorzugen laut Bolton zumeist eine der genannten Kategorien in ihrer praktischen Arbeit. Am Beispiel der Geschichte vom Rattenfänger von Hameln deutet er an, auf welche Weise sich Lehrer — je nach Orientierung — diesem Unterrichtsinhalt möglicherweise nähern:

Lehrer des Typs A lassen die Schüler womöglich ausprobieren, wie sie als Ratten lautlos durch den Raum schnellen können; oder er gibt ihnen die Aufgabe, in Partnerarbeit neue Rattenfallen zu entwerfen.

Lehrer des Typs B lassen die Schüler wahrscheinlich ihre Version der Geschichte spielen; der Handlungsverlauf der Geschichte wird also zum Ausgangspunkt für die schülereigene Inszenierung.

Für *Lehrer des Typs C* wird jede einzelne Handlung in der Geschichte wichtig bei dem Versuch, mit den Schülern eine unterhaltsame, vorlagengetreue Inszenierung für ein reales oder fingiertes Publikum vorzubereiten.

In der schulischen Praxis sind die Grenzen zwischen den Kategorien A, B, und C fließend.

Die theoretisch fundiertere, solidere Praxis der 80er Jahre: Unterricht als gestaltete szenische Improvisation

Das Jahr 1979, in dem Betty Jane Wagner ihre Publikation *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium* herausgibt und Gavin Bolton seine Überlegungen *Towards a Theory of Drama in Education* in die Fachdiskussion einbringt, markiert einen Wendepunkt in der britischen Dramapädagogik. Es erfolgt eine Abgrenzung von Slade und Way, die durch ihre Schriften eine "Individualisierung von Drama" gefördert hatten. Slade und Way sehen sich zwar mit ihrem Eintreten für einen lernerzentrierten Unterricht in der Traditionslinie fortschrittlicher Pädagogen des New Education Movement, doch in ihrer Argumentation auf dem Boden von Entwicklungs- und Humanistischer Psychologie ignorieren sie die spezifische Qualität dramatischer Kunstformen. Heathcote und Bolton ist es zu verdanken, daß in den 70er/80er Jahren die in der theatralen Kunstform Drama angelegten Möglichkeiten – kreative, kognitive, emotionelle, soziale, ästhetische, (senso) motorische – ins pädagogische Bewußtsein gelangen. Sie schaffen damit die Grundlagen für einen neuen Typ dramapädagogischer Unterrichtsarbeit, den Bolton als Typ D: Drama for Understanding bezeichnet. Dieser Typ – am ehesten zu begreifen als *eine Form gestalteter szenischer Improvisation*⁴⁰ – wird im speziell eingerichteten *Schulfach Drama*, aber auch als "komplexe Methode" in anderen Schulfächern praktiziert.

Praxisbeispiel I

⁴⁰ Vgl. Schewe (1990b).

Der Lehrer kommt in eine Klasse von 12jährigen, die er nicht kennt. Er bittet die Schüler, einen Kreis zu formen und erklärt dann seine Absicht, mit ihnen gemeinsam in den nächsten drei Stunden an einer szenischen Improvisation zu arbeiten. Als nächstes sammelt er Schülervorschläge für ein Thema. Von den an der Tafel gesammelten Vorschlägen bleiben zwei übrig: *Klassenraum* und *Gewalt*. Die Schüler einigen sich darauf, diese beiden Begriffe zu einem Oberthema zu kombinieren: *Gewalt im Klassenraum*.

Bevor der Lehrer jetzt die eigentliche Improvisation beginnt, führt er die Schüler, mit denen er zum ersten Mal arbeitet, in die Inszenierungstechnik *Teacher in role* ein. Er demonstriert an Beispielen, wie er als Lehrer im fiktiven Kontext plötzlich eine Rolle übernehmen kann und in dieser Rolle die Schüler konfrontiert, um sie zu Reaktionen herauszufordern.

Nach diesem Kurzexkurs über eine zentrale dramapädagogische Technik fordert der Lehrer die Schüler auf, ihre Stühle zu einem an einer Seite offenen Rechteck zusammenzustellen. Nachdem er die Schüler in die Situation grob eingewiesen hat, beginnt er die szenische Improvisation, indem er hereinkommt und eine Sonderkonferenz eröffnet, auf der die besorgniserregende Zunahme von Gewalt diskutiert werden soll (mit den Schülern in der Rolle von zunächst nur zuhörenden Lehrern!). Als er auf einen konkreten Vorfall vom Vortag anspielt und fragt, ob jemand weiß, um welche Klasse es sich handelt, antwortet ein Kind (in der Lehrer-Rolle): "Die 5. Klasse". Diese Reaktion genügt dem Leiter/Lehrer, um die begonnene szenische Improvisation zu unterbrechen. Er schlägt als Bezeichnung für diese Klasse 5 Q vor (um direkte Bezüge auf eine evtl. reale 5. Klasse zu vermeiden) und teilt die Schüler in Kleingruppen auf, in denen sie sich darauf einigen sollen, um welchen Vorfall es sich am Vortage handelte.

Zurück in der Großgruppe, einigen sich die Schüler auf einen Zwischenfall im Eßsaal, über dessen Einzelheiten — der Lehrer/Schulleiter führt die Sonderkonferenz fort — einzelne Schüler in der Lehrer-Rolle jetzt aus ihrer Perspektive berichten. Die zusammengetragenen Details sind für den Schulleiter dermaßen schockierend, daß er darauf besteht, einen gemeinsamen Beschluß über eine angemessene Form der Bestrafung zu fassen. An einer geeigneten Stelle bricht der Lehrer/Leiter die Sonderkonferenz ab und teilt die Schüler in Paare auf: Schülerin A erzählt Schülerin B (einer Freundin, die am Tag des Vorfalls nicht in der Schule war), was im einzelnen am Vortage passiert ist.

Diese zugegeben sehr umrißhafte Einstimmung in dramapädagogische Praxis mag genügen, um auf einige Punkte hinzuweisen, die im Sinne Boltons (des Lehrers in der oben beschriebenen Stunde!) und Heathcotes charakteristisch sind:

a) der Lehrer begibt sich in *das Risiko einer komplett offenen Unterrichtssituation*. Er als Lehrer hat die Stunde für die Schüler nicht vorstrukturiert. Das Thema wird von den Schülern vorgeschlagen, und ihre Entscheidung wird vom Lehrer akzeptiert. Die Schüler bestimmen die Richtung der szenischen Improvisation, indem sie die Art und Umstände des Vorfalls festlegen (womit der Lehrer natürlich gleichzeitig ihr Vorverständnis/die Subtexte zum Thema "Gewalt im Klassenraum" ermittelt);

b) der Lehrer muß *blitzschnell überlegen und reagieren*, um die thematische Vorgabe in den Fokus einer konkreten Handlung zu bringen (Sonderkonferenz). Für diese blitzschnelle Reaktionsfähigkeit, die einem Dramapädagogen im Verlaufe einer Sequenz immer wieder abverlangt wird, heißt es im Fachjargon "thinking on your feet";

c) der Lehrer wählt für den Einstieg in eine konkrete Handlung eine Inszenierungstechnik (teacher in role), die ursprünglich von Heathcote eingeführt und von ihr perfektioniert wurde. *Teacher in role* ist zwar *eine zentrale Inszenierungstechnik* in der dramapädagogischen Praxis, doch gehören darüberhinaus viele andere in das methodische Repertoire von Dramapädagogen;

d) der Lehrer läßt die Schüler die Perspektive von Lehrern übernehmen und setzt sie auf diese Weise einer *Spannung* aus: sie müssen spontan über eine angemessene Art von Bestrafung befinden (eine Umkehrung ihrer Erfahrungen im Schulalltag, in dem ja sie als Schüler Opfer solcher Maßnahmen sind);

e) in der Partnerarbeit wird ein *Perspektivenwechsel* vollzogen, der Zwischenfall wird von der Schülerwarte aus rekonstruiert. Der solchermaßen im Verlaufe einer Sequenz öfter vollzogene Perspektivenwechsel soll der einseitigen Wertung eines Geschehens entgegenwirken, und das Hineinschlüpfen in eine andere Haut soll die Empathiefähigkeit von Schülern weiter ausbilden helfen.

Im folgenden soll versucht werden zu vermitteln, daß der dramapädagogische Ansatz von Heathcote und Bolton *inhaltliche, erfahrungsbezogene, soziale und ästhetische Orientierungen* aufweist und über die Ansätze ihrer Vorgänger hinausgeht.

Die Kreisform, mit der Bolton die beschriebene Stunde beginnt und zu der auch immer wieder zurückgekehrt wird, ist typisch für ein Verständnis von dramapädagogischem Unterricht, wie er Heathcote und Bolton vorschwebt. Der Kreis ist für sie das Symbol für ein gemeinsames Band zwischen einer Gruppe von Menschen. Im Gegensatz zu Ways Diktum – "the individuality of the individual" – ist für Bolton und Heathcote ein wesentlicher Aspekt gestalteter szenischer Improvisation *die gemeinsame, soziale Erfahrung*. Das in einer szenischen Improvisation individuell Erlebte wird, durch Vergleiche mit den Wahrnehmungen anderer, in *gemeinsamer Reflexion verarbeitet*. Wie die Interaktion in der Gruppe einem Subjektivismus entgegenarbeitet, erläutert Heathcote an einem Beispiel aus ihrer Praxis. Ich zitiere es relativ ausführlich, weil sich daran eine Grundabsicht von Dramapädagogik, nämlich die *Arbeit an den individuellen und kollektiven Einstellungen bzw. Haltungen der Lerner als Ausdrucksform ihrer Erfahrungen*, gut verdeutlichen läßt:

"To quote an example, a group of adolescent boys elected to do a play about a protection gang. This gang therefore must be composed of all the attitudes the individuals have available at the present time. These attitudes are the sum total of the soundings they are able to take of the situation based upon all their previous experiences, real life, fictional, absorbed from TV, radio, and their reading. As soon as the gang begins to live as they think these people live these attitudes begin to be revealed to the group itself. All the decisions, choice of language, behaviour thrown up by individuals begins to affect all the others by a sort of rubbing-off process. Some attitudes will be new to certain individuals ... other attitudes will be taken for granted ... Once all these available attitudes are floating, they are liable to this process of modification by group interaction and values. (Johnson / O'Neill 1984, S. 51).

Um die allgemeine Zielrichtung einer gestalteten szenischen Improvisation im Sinne Heathcotes und Boltons weiter zu bestimmen, ist es nötig, die Stichwörter "understanding" und "knowing" heranzuziehen, die in ihren Schriften immer wieder auftauchen. Drama als Lehr-/Lernform ist nach Bolton grundsätzlich in einem solchen Unterricht angebracht, in dem *die Ausbildung von bzw. die Auseinandersetzung mit Werturteilen* einen hohen Stellenwert einnimmt. Unter dem Leitziel "Drama for understanding" faßt er dramapädagogisch initiierte Lernprozesse, die gerichtet sind auf

"some shift of appraisal, an act of cognition that has involved a change of feeling, so that some facet of living is given (however temporarily) a different value" (1979, S. 41).

Verstehen in diesem Sinne beinhaltet, daß die Lerner, ausgelöst durch *emotionelles Erleben*, zu einer veränderten Wahrnehmung bzw. neuen Einsicht gelangen; es wird dadurch möglich, daß die Lerner in ihrer besonderen Rolle bzw. durch die Konfrontation mit einer (fremden) Rolle ungewohnte Denk- und Fühlweisen an sich

erfahren.⁴¹ Wie sich ein solches (erweitertes) Verstehen äußert, ist laut Bolton nur in metaphorischer Begrifflichkeit faßbar, z.B. als Durchbrechen eines Stereotyps, Hinterfragen, Zweifel anmelden, Vorahnen von Konsequenzen, Ausprobieren von Alternativen, Wechsel der Perspektive ...

Bei Heathcote steht der Begriff "knowledge" im Zentrum. Ihr geht es nicht um Wissensakkumulation per se, sondern sie setzt szenische Improvisationen bewußt ein, um das aus Kindern herauszubringen, was sie bereits wissen; oder wovon sie noch nicht wissen, daß sie es wissen (vgl. Wagner 1979, S. 13).

Sie hegt großes *Mißtrauen gegenüber einer Form von Erziehung, in der eine kognitiv-verbale Verarbeitung von Informationsmengen Vorrang hat vor der Qualität sinnlich-ganzheitlicher Lernerfahrungen*. Die allgemeine Zielrichtung ihrer dramapädagogischen Arbeit umschreiben Johnson / O'Neill (1984, S. 12) wie folgt:

"To build on her pupils' past experience and give them a deeper knowledge not just of themselves but of what it is to be human, as well as an understanding of the society they live in and its past, present and future."

Bolton (1989, S. 7) trifft die Unterscheidung zwischen "grasping knowledge" und "getting knowledge", um Drama als ganzheitliche Form der Wissensaneignung zu charakterisieren:

"The former is more of an intellectual step in the acquisition of knowledge... 'Getting is what happens when we understand something in such a way that it has a personal, experiential significance for us... Instead of being solely an intellectual matter the whole person in both their thinking and feeling aspects becomes involved." (meine Hervorhebung, M.S.)

"Understanding" bzw. "deeper knowledge" geschieht in *speziellen Momenten*, auf die Lehrer im Verlaufe dramapädagogischer Unterrichtssequenzen abzielen. Johnson / O'Neill benutzen eine schöne Metapher, wonach in solchen Momenten Dorothy Heathcote die Funktion einer Hebamme bei der Geburt von "deeper knowledge" übernimmt:

"The patient — teacher, student or child — struggles to produce the infant — creative knowing. Dorothy is there, sleeves rolled up in charge of the event, alternately urging, cajoling and comforting the patient. When the moment of knowing is born, Dorothy weighs and measures it, pronounces it fit, and then, most difficult and important of all, gives it back to the person who made and fought for it. The product is not the property of the teacher/midwife but of the student/mother" (1984, S. 13).

⁴¹ Das wird z.B. deutlich anhand der Transkription eines Auswertungsgesprächs, in dem sich Studierende zu ihrer Selbsterfahrung während einer szenischen Improvisation äußern (s. Kap. VIII, S. 382).

Auf diesem Hintergrund wird deutlich, daß sowohl Boltons als auch Heathcotes Ansatz eine *inhaltliche Orientierung* zugrundeliegt. Aber nicht nur im Schulfach Drama (vgl. das Praxisbeispiel weiter oben) sollte an Themen/Inhalten gearbeitet werden.

Nachdrücklich eingefordert wird von diesen beiden Dramapädagogen, *Drama als Unterrichtsmethode* auch in anderen musischen, geistes- oder naturwissenschaftlichen Fächern einzusetzen.⁴²

Im fremdsprachlichen Deutschunterricht könnte beispielsweise an einem historisch-landeskundlichen Thema gearbeitet werden wie "Der Flüchtlingsstrom aus der DDR". Ein solches Thema entspräche jedenfalls einer von Heathcotes Charakterisierungen des Mediums Drama:

"Drama is not stories retold in action. Drama is human beings confronted by situations which change them because of what they must face in dealing with those challenges" (Johnson / O'Neill 1984, S. 48).

Am Beispiel des Faches Geschichte soll weiter geklärt werden, was Drama als Unterrichtsmethode impliziert.

Der Grundstein für eine umfassendere Reflexion des Stellenwertes, den *Drama als Lehr-/Lernmethode im Fachunterricht* einnehmen kann, wurde mit einer im Jahre 1974 von Fines / Verrier veröffentlichten Monographie gelegt: *The Drama of History*.

Ich liste schlaglichtartig auf, warum die Autoren den Einsatz dramapädagogischer Methoden allgemeinpädagogisch für eine Bereicherung halten:

- ein Sachverhalt wird aus verschiedenen Perspektiven gesehen und auf diese Weise hinterfragt; es geht nicht um einfache Antworten, sondern um ein Weiterfragen;
- Lernen wird zu einem kreativen Prozeß, bei dem erstrebenswerte (soziale und demokratische) Haltungen ausgebildet werden;
- die Sprachentwicklung der Lerner wird immens gefördert.

Über diese allgemeinen Aspekte hinaus eröffnet *Drama als Unterrichtsmethode im Fach Geschichte* folgende Möglichkeiten:

- die Schüler werden aus ihrer passiven Rezipientenrolle "befreit" und zu Praktikern des Historiker-Handwerks, indem sie in vorgestellten Situationen die

⁴² Vgl. in diesem Zusammenhang den Untertitel von Boltons Publikation (1984): An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum."

Rolle von Historikern übernehmen. Auf diese Weise werden sie angehalten, wie Historiker zu denken bzw. zu versuchen wie Historiker zu denken;⁴³

- die Schüler fühlen, was andere (in anderen Zeiten) gefühlt haben. Mit anderen Worten: die Empathiefähigkeit der Schüler wird entwickelt;
- das Problem der zeitlichen Entrücktheit wird überwunden, indem historische Ereignisse und Vorgänge problemlos in das Hier und Jetzt verlegt und damit nachvollziehbar werden.

Um einen Bogen zu schlagen zum Gegenstand dieser Forschungsarbeit, sei angemerkt, daß die im Fach Geschichte angestrebte Ausbildung von Empathie mit Hilfe dramapädagogischer Methoden auch im fremdsprachlichen Unterricht zu einem sinnvollen Lehrziel wird. Denn schließlich geht es um das Verstehen fremder Kultur(geschichte)!

Drama wird von Heathcote nicht primär verstanden als die Herstellung eines Produkts (ist also nicht eine in Handlung umgesetzte Geschichte = Theaterstück), sondern *als ein aus der theatralen Kunstform Drama schöpferischer Unterrichtsprozeß*, der unterbrochen, fortgesetzt, immer wieder angehalten und weitergeführt werden kann. Die Operationalisierung von Lernzielen widerspricht der dramapädagogischen Arbeitsweise:

"True drama for discovery is not about ends; it is about journeys and not knowing how the journeys may end" (Johnson / O'Neill 1984, S. 98).

Doch will ein Lehrer diesen Weg zur Orientierung der Lernenden markieren durch Momente, in denen diese zu "understanding" bzw. "deeper knowledge" geführt werden, muß er das Potential der theatralen Kunstform erkennen und nutzen können:

"the teacher in the classroom is handling the same 'clay' as the playwright or the theatre director" (Bolton 1984, S. 140).

Eine enge Verbindung zwischen Drama als Lehr-/Lernform und theatraler Praxis wird auch von Heathcote betont. Die gemeinsame Wurzel ist für sie das menschliche Bedürfnis nach probeweiser Rollenübernahme, um eigene Erfahrungen und Standpunkte an anderen zu messen; in der Absicht, Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zu ermitteln. Sie zieht die Verbindungslinie noch weiter:

"Classroom drama uses the elements of the art of theater. Like any art, it is highly disciplined, not free. Like painters, sculptors, or dancers, the participants are held

⁴³ Vgl. dazu die von Dorothy Heathcote entwickelte Inszenierungstechnik *Mantle of the Expert*, mit der Schüler in die Rolle von Experten versetzt werden (in: Heathcote / Herbert 1985).

taut in the discipline of an art form. Thus there are rules of the craft that must be followed if the implicit is to be made explicit, if the classroom drama is going to work so that, as in theater, a slice of life can be taken up and examined. ... The difference between theater and classroom drama is that in theater everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theater craft" (Wagner 1979, S. 147).

Abb. 20 hilft bei der Veranschaulichung, was Heathcote und Bolton vorschwebt, wenn sie eine enge Anbindung an die theatrale Kunstform anstreben.

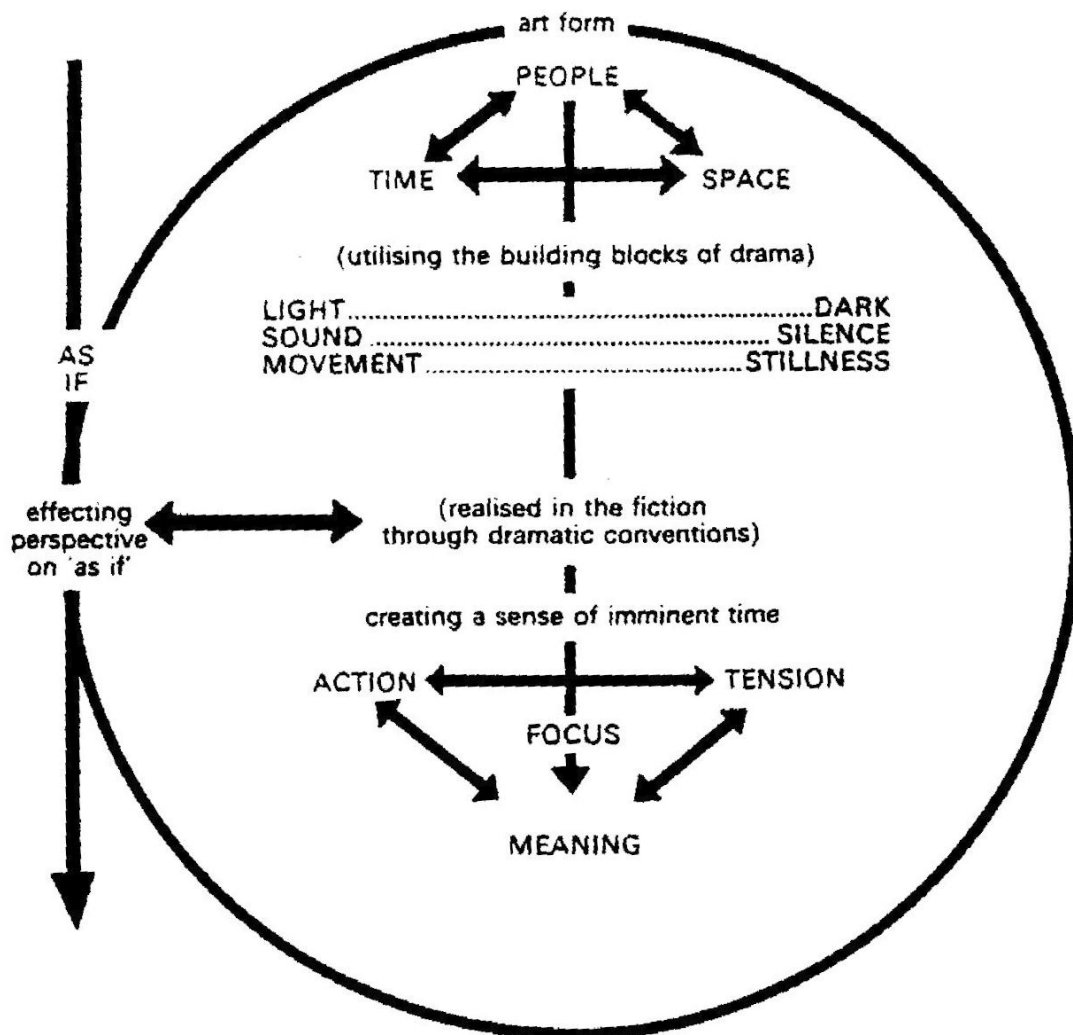


Abb. 19: Orientierung an der theatrale Kunstform (Clark / Goode 1991, S. 11)

Langfristig zielt dramapädagogischer Unterricht darauf ab, daß Schüler über den Erwerb bestimmter Fertigkeiten/Techniken (vgl. "conventions" in Abb. 20) die Möglichkeiten dramatischer Kunst schätzen und nutzen lernen:

"As with art, they need not be fine artists but they must be sensitive to the possibilities of the medium" (Johnson / O'Neill 1984, S. 59).

Damit wird der Drama-Unterricht zu einer Form *ästhetischer Praxis*, wobei die *Lehrerin als Künstlerin* die Lernenden in dosierten Schritten an die Kunstform heranführt:

"Just as the effective discussion leader guides, draws out, refocuses and challenges, so the drama teacher takes a similar responsibility by playing a part in what is being created. But this responsibility extends beyond that of a discussion leader for drama is an art form, and the teacher works as an artist by elevating the natural managing behaviour of the pupils to a level of selectivity, tension and symbolic resonance which exists beyond their managing skills." (Bolton 1989, S. 14)

Indem eine Lehrerin die Elemente der theatralen Kunstform bewußt einsetzt, kann sie gezielt auf Momente hinarbeiten, in denen "understanding" bzw. "deeper knowledge" möglich wird. Wie man sich eine solche ästhetische Lernerfahrung vorzustellen hat, ist schwer zu beschreiben, sie muß erlebt werden. An einem Beispiel aus einem dramapädagogischen Workshop (durchgeführt von Ken Byron, einem ehemaligen Studenten von Heathcote) kann ich lediglich probieren, eine solche Vorstellung zu vermitteln.

Praxisbeispiel II

Thema der von Byron geleiteten Unterrichtsstunde war die historisch verbürgte Geschichte von zwei Kindern, die um die Jahrhundertwende in Indien von Wölfen aufgezogen worden waren, bevor sie von einem anglikanischen Priester, der sie auf einer Jagdexpedition entdeckte, mitgenommen wurden in das von ihm geleitete Waisenhaus. Der Priester unternahm fortan Versuche, diese "Wolfskinder", die anfangs auf allen vieren gingen, zu "zivilisieren".

In dieser Drama-Sequenz gab es viele Situationen, in denen die Primarschüler — als Inspektoren des Waisenhauses, also in Autoritätsrollen — Vorgänge bewerten, Hypothesen bilden, Entscheidungen treffen mußten u.a.m. Eine Situation hat sich mir nachhaltig eingeprägt, weil ich selber, obwohl nur Unterrichtsbeobachter, in ihr emotional stark berührt wurde: Eine Mutter (teacher in role), die ihre Kinder schon seit Monaten vermißt, hat über Gerüchte von den "Wolfskindern" erfahren. Sie wird vorgelassen und darf die Kinder sehen. In dem spannungsreichen (!) Moment, als sie erkennt, daß es nicht die ihren sind und, leise schluchzend, ihr Gesicht in den Händen vergräbt (es ist eine große Stille im Raum!), ist sie die Verkörperung der ewigen Traurigkeit von Müttern, die ihre Kinder verloren haben.

Wie die Figur auf dem Bild einer Malerin, sofern sie künstlerisch gelungen ist, kann der Moment einer konkreten Handlung in einer Drama-Sequenz, sofern bewußt auf ihn hingestaltet wurde, über den Einzelfall hinaus- und auf *essentielle Bedeutung* verweisen.

Darin besteht die ästhetische Absicht von Drama, die der folgende Versuch einer Visualisierung (hoffentlich) noch greifbarer machen kann. Die Grafik in Abb. 21 ist ein Versuch, die Lernprozesse eines dramapädagogischen Unterrichts, wie er von Bolton, Heathcote und (inzwischen generationenweise) von ihnen ausgebildeten Lehrern gestaltet wird, zu veranschaulichen.

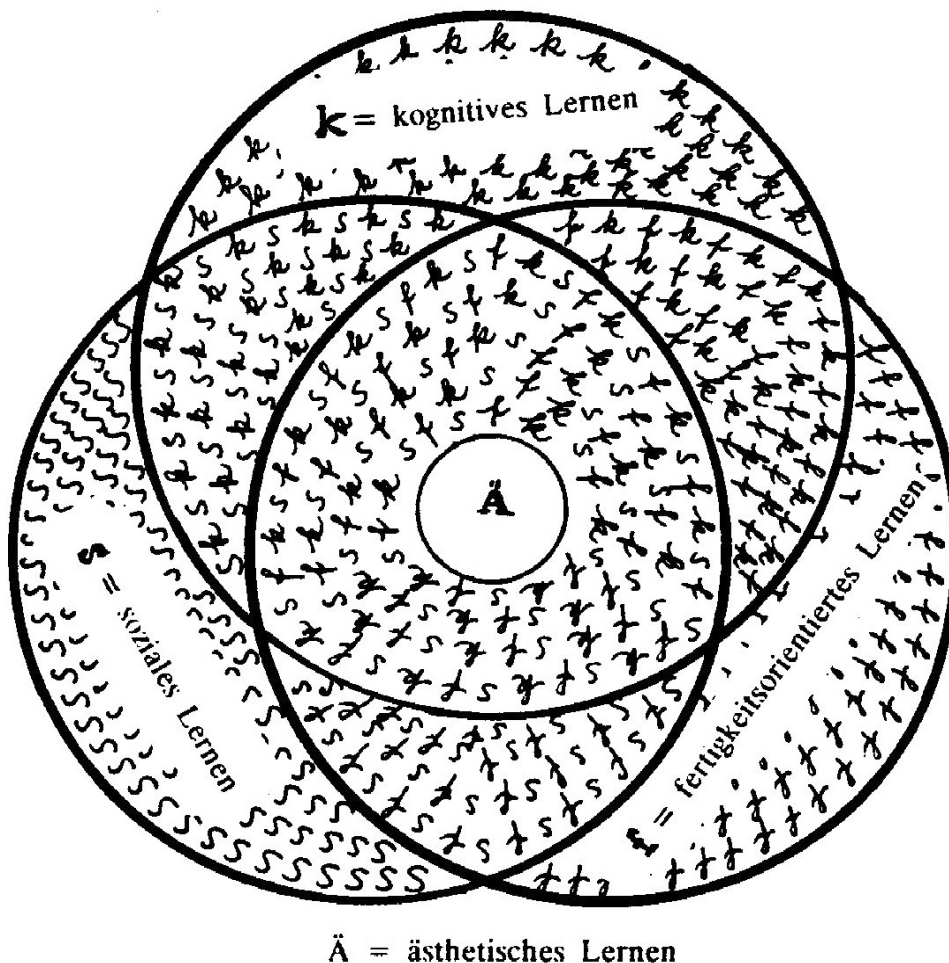


Abb. 20: Lernbereiche des Drama-Unterrichts

Der fertigungsorientierte, der soziale und der kognitive Lernbereich sind als die *drei Basis-Lernbereiche* des Drama-Unterrichts anzusehen:

Soziales Lernen: Die Interaktion in der Lernergruppe ist ein wesentliches Merkmal von Drama. Die meisten Aufgaben erfordern die Kooperationsbereitschaft der Schüler. Einfaches Beispiel: die Schüler sollen sich in der Kleingruppe auf eine fiktive Situation einigen (s.o., Unterrichtsbeispiel von Bolton).

Kognitives Lernen: erfolgt z.B., wenn das Drama gestoppt wird und in einer Reflektionsphase Hypothesen gebildet werden wie z.B. "Wenn wir die Wolfskinder zu den Wölfen zurückbringen würden, dann..."; oder die Schüler nach Informationen zu einem bestimmten Problem forschen wie "Das Rudelverhalten von Wölfen".

Fertigungsorientiertes Lernen: Indem die Schüler bestimmte dramatische Techniken, Formen und Konventionen im Unterricht an sich erleben, entwickeln sie mit der Zeit ein Gespür für diese "Drama-Werkzeuge" und lernen, diese zu gebrauchen (z.B. Bau eines Standbildes, Doppel-Ich etc.).

Ob und wie diese drei Basis-Lernbereiche sich überlappen, entscheidet sich von Aufgabenstellung zu Aufgabenstellung bzw. Unterrichtssituation zu Unterrichtssituation. In ihrer idealen Überlappung bzw. Integration bilden diese Lernbereiche die Basis für den *Kernbereich* des Drama-Unterrichts, d.h.

Ästhetisches Lernen: Nur indem eine Lehrerin die Möglichkeiten dramatischer Kunstformen bewußt ausschöpft, kann sie — über den Weg emotionellen Erlebens — auf die bedeutsamen Momente hingestalten, in denen "understanding" bzw. "deeper knowledge" möglich wird.

Die Vorstellung von Lernen, die einem solchen Unterrichtskonzept zugrundeliegt, weist erstaunliche Verwandtschaft auf mit den theoretischen Überlegungen des deutschen Erziehungswissenschaftlers Copei⁴⁴. Unterricht im Sinne Copeis gilt es sich vorzustellen als rhythmische Grundbewegung von Spannung und Lösung, wobei jeweils der Gipfel eines Spannungsbogens den potentiell "fruchtbaren Moment" im Unterrichtsprozeß darstellt. Eine Parallele zur dramapädagogischen Praxis besteht darin, daß der Weg zu diesem "fruchtbaren Moment" über die "Erschütterung von Selbstverständlichkeiten" führt:

"Ich stoße in der Haltung der Selbstverständlichkeit, d.h. in unbewußter Erwartung, plötzlich auf ein Unerwartetes. Die erste Reaktion ist Verblüffung und ein Stutzen, körperlich spürbar..." (1966, S. 61).

Denn im Drama-Unterricht werden vom Lehrer bewußt fiktive Situationen geschaffen, in denen das Selbst in der Konfrontation mit dem Anderen eine "Erschütterung" erfährt. Erst das Hinaustreten aus dem engen Kreis der "Selbstverständlichkeit" schafft die Voraussetzung für "fruchtbare Momente", in denen Lernende zur Tiefenschicht essentieller Bedeutung vorstoßen (vgl. oben). Und in solchen Momenten vollzieht sich

⁴⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang meinen Exkurs "Zur dramatischen Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft", der sich an diesen Teil anschließt.

ein Verstehensprozeß, zu dessen Charakterisierung sich Copeis bildliche Sprache vortrefflich eignet:

"Die im fruchtbaren Moment emporschießende Erkenntnis ist meist vage und flüchtig, doch sie durchleuchtet blitzartig den ganzen Menschen" (1966, S. 33).

Was mich an der Arbeit britischer Dramapädagogen immer wieder fasziniert, ist ihre große Bereitschaft, sich auf offene Unterrichtssituationen einzulassen, d.h. ihr Vertrauen auf Intuition bei der Unterrichtsgestaltung. Zwar ist die jeweilige Drama-Stunde vom Dramapädagogen in ihrer Grobstruktur vorgeplant, doch das mit den Schülern gemeinsame Gestalten der szenischen Improvisation führt nicht selten in Unterrichtssituationen hinein, die so nicht vorhersehbar waren. In solchen Situationen kann nur das richtige Gespür für die in dramatischen Kunstformen angelegten Möglichkeiten auf einen Unterrichtsweg lenken, der durch "fruchtbare Momente" markiert ist. Das folgende Zitat aus dem Vorwort zu Copeis Veröffentlichung soll nochmals auf die Verbindungslinien zwischen der Theorie und Praxis britischer Dramapädagogik und den lerntheoretischen Überlegungen von Copei aufmerksam machen und insbesondere auf Voraussetzungen, die man als *Dramapädagoge* mitbringen sollte.

"Man kann keine Methode zur Herbeiführung 'fruchtbarer Momente' ausdenken und im Unterricht anwenden; man kann aber die Bereitschaft wecken und Voraussetzungen schaffen. ... Es hängt im höchsten Maße von den spontanen Gedankenbewegungen bei den Schülern und das wieder von ihren verborgenen Strebungen ab, ob sich jene Spannung zwischen dem subjektiven Geist und den objektiven Gehalten ergibt; und wenn schon einmal ein Unterrichtslauf eine vorherige Vermutung bestätigen sollte, so hat doch kaum vorhergesehen werden können, in welchen besonderen Situationen, an welchem Punkte sich ein Prozeß entzündet, der auf einen 'fruchtbaren Moment' hinführt. Der Lehrer kann seinen Unterricht nur so treiben, daß die Reibung an der Sache geschieht, und er kann dabei hoffen, daß sich in der dadurch freiwerdenden Wärme die Entzündung der Gedanken ereignet. Das erfordert die höchste Fähigkeit der Anpassung an Situationen. Der Lehrer muß wissen, was er will, aber auch wieder absehen können von allem, was er gewollt hat, dann nämlich, wenn in der Auseinandersetzung mit der Sache eine eigene Dynamik in eine eigene Richtung drängt. Er kann nicht ohne Plan und Konzept in den Unterricht gehen, aber sein Plan muß Raum lassen für das nicht Vorhersehbare; in aller Beharrlichkeit muß er beweglich sein können. ... Dem Lehrer, der sich zu stark im voraus auf ein Verlaufsschema festgelegt hat, ist das Anbrechen eines eigenen 'Prozesses' leicht eine ärgerliche Störung; in Wirklichkeit aber ist die Fixierung auf das Schema eine Störung des natürlichen Prozesses." (Sprenger, in: Copei 1966, S. 129 f.)

Mit den vorangegangenen Ausführungen ist ein Bogen geschlagen worden zu den unterrichtsmethodischen Überlegungen deutscher Erziehungswissenschaftler. Diesen möchte ich im folgenden *Exkurs* noch weiter spannen, bevor die aktuellen Entwicklungen in der britischen Dramapädagogik zum Thema werden. Der Exkurs soll dazu

ermuntern, aus der kulturspezifischen Tradition heraus, eine Dramapädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft auch in Deutschland (weiter) zu fundieren.

2. Exkurs:

Zur "dramatischen" Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft

Im Heft 1/1989 der Zeitschrift *Pädagogik* kritisiert Hilbert Meyer den Zustand, daß Schüler nach wie vor "mit eher altertümlichen, weitgehend 'verkopften' und lehrerzentriert ausgerichteten Methoden traktiert" werden (S. 8). Er hält ein engagiertes Plädoyer für "Methodenvielfalt" im Unterricht und liefert auf einer "Didaktischen Landkarte" (S. 12 f.) einen Überblick über vielfältige Möglichkeiten, das eigene Methodenrepertoire auszuweiten. Was mir an dieser Karte im Hinblick auf die zu entfaltende Argumentation wichtig ist: Es werden *Handlungsmuster* aufgeführt, die dem Bereich Drama/Theater verwandt sind bzw. zugehören: freies Spielen, Rollenspiel, Arbeit mit Standbildern, Theateraufführungen. Diesen wiederum entsprechen bestimmte *Inszenierungstechniken* wie z.B. Einfühlen, in-eine-Rolle-schlüpfen, Vorspielen/Nachspielen, Dramatisieren, Dialogisieren.

Indem Hilbert Meyer explizit drama- bzw. theaterentlehntes Vokabular benutzt, um Unterricht(sprozesse) zu charakterisieren und so auf das methodische Potential von Drama/Theater aufmerksam macht, steht er in der Tradition von deutschen Erziehungswissenschaftlern, die in direkter bzw. indirekter Weise eine Annäherung der Bereiche Drama/Theater und Didaktik mitbewirkt bzw. gar den Versuch eines Brückenschlages zwischen diesen Bereichen unternommen haben.⁴⁵

Eine in diesem Sinne theoretisch stabile Brücke wurde in der Erziehungswissenschaft zum ersten Mal 1959 gebaut; mit Gottfried Hausmanns Publikation *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*, die sich

"hauptsächlich mit Fragen zur Methode der Bildung (befaßt). ... Im Sinne der Lessingschen Devise, 'beständig aus einer Szienz in die andere zu blicken', wurde die Dramaturgie möglichst unbefangen, aber auch mit einer gewissen kritischen Vorsicht für die Didaktik in Anspruch genommen, um zwischen diesen beiden

⁴⁵ In diesem Zusammenhang sei angemerkt, daß Meyers allgemeinpädagogisches Methodenkonzept in Kap. VII zum Bezugsrahmen wird für eine "dramapädagogische Stundenplanung".

'Fachprovinzen' ... einen 'interprovinziellen' Gedankenverkehr anzubahnen"
(S. 242).

Ein tragender Brückenpfeiler und mithin der entscheidende Anknüpfungspunkt für Hausmann ist J.G. Hamanns von der Didaktik bis dahin unbeachtet gebliebene Schrift: "Fünf Hirtenbriefe das Schuldrama betreffend" (1759), in denen er z.B. die Aufgabe des Lehrers mit der dramaturgischen Aufgabe des Theaterleiters gleichsetzte.

Hausmann, der einen breiten geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der Didaktik seit der Antike liefert und in diesem übergeordneten Zusammenhang explizit das Problem der Methode in der Didaktik seit Comenius' *Didactica Magna* (1657) beleuchtet, benennt "Kronzeugen für ein weiterführendes Denken auf dem Gebiet der didaktischen Methodenlehre" (S. 62), die in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts auf je eigene Weise dazu beitrugen, den "Schematismus der herbartianischen und der bisherigen reformpädagogischen Stufenlehren für den Unterricht zu überwinden" (S. 45). Hausmann nennt z.B. F. Copei, H. Roth, M. Wagenschein, W. Flitner, E. Spranger u.a., die, beeinflusst von den Strömungen der in den Erziehungsbereich hineinwirkenden Gestalt- und Ganzheitspsychologie, theoretische Lösungsversuche des Methodenproblems in der Didaktik anboten. In den bildungstheoretischen Publikationen dieser von Hausmann genannten Erziehungswissenschaftler

"wurde das Bildungsgeschehen nämlich wiederholt, übereinstimmend und unabhängig voneinander durch *Vergleiche* gekennzeichnet, die dem Gegenstandskreis der Dramaturgie entstammen, oder durch *Begriffe* bestimmt, die einen spezifisch dramaturgischen Sinn haben. ... Sowohl bei Copei und Roth, als auch bei Wagenschein wurden die Bildungsvorgänge und das Unterrichtsgeschehen nicht nur gelegentlich aufgrund formaler Ähnlichkeiten mit dramaturgischen Tatbeständen verglichen, sondern durchgehend mit Kategorien kategorisiert, die die didaktisch wesentlichen Phänomene unmittelbar als eine Art Drama erscheinen ließen" (S. 62, meine Hervorhebungen).

Daß Copei sich z.B. an den Kategorien aristotelischer Dramaturgie orientiert, kommt in seiner Dissertation "Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß" (1930) zum Ausdruck, in der er u.a. die These vertritt, daß die

"Lösung eines Problems nur dann eine Bedeutung für den Bildungsprozeß habe, wenn sie nicht einfach mitgeteilt, sondern durch die *'Lösung einer Spannung'* erzielt wird, die aus einer zum Wissen drängenden Sehnsucht im jungen Menschen entspringt". (S. 63, meine Hervorhebung).

Und für Roth (1949) z.B. geben erst die erregenden und fruchtbaren Momente im Unterrichtsprozeß die eigentlichen Anknüpfungspunkte zwischen dem Kind und dem Gegenstand ab; daher sollten sie aufeinander folgen "*wie die Szenen in einem Akt, wie die Akte in einem Drama*" (S. 64, meine Hervorhebung).

Bezugnehmend auf diese *Gewährsmänner* belegt Hausmann, wie Erziehungswissenschaftler

"den Bildungsvorgang übereinstimmend als ein dramatisches Ereignis (ansprechen), das sich nach dramaturgischen Gesetzen entfaltet und wie ein Drama gesteuert und gestaltet werden kann" (S. 64, meine Hervorhebung).

In Ergänzung zu den Versuchen, Unterrichtsabläufe mit Hilfe drama-entlehnter Terminologie zu fassen, erwähnt Hausmann z.B. E. Spranger als jemand, der "die Form des dramatischen Darstellens bestimmten didaktischen Absichten dienstbar zu machen" suchte. Für ihn fördert "'jede Art des Aufführens von kleinen Szenen' im Unterricht... das denkende Begreifen dessen, was den Sinn der Szene ausmacht". Hausmann nennt Spranger dabei nicht als Pionier, sondern räumt "die im übrigen längst bekannte und vielfach bewährte Eignung des Dramatisierens für die Belebung des Unterrichts" ein (S. 64 f.).

Diese kurze Einblende sollte verdeutlichen helfen, daß 'Drama' in den methodischen Überlegungen deutscher Erziehungswissenschaftler durchaus schon länger, und insbesondere seit der Jahrhundertwende, eine mehr oder weniger große Rolle spielt. In diese Traditionslinie gehört vor allem auch Ingo Scheller, der in jüngster Zeit mit seinen Ansätzen unter der Bezeichnung *Szenisches Spiel* (1981; 1987; 1989) den Weg bereitet hat für eine reflektiertere dramapädagogische Unterrichtspraxis in Deutschland.

Doch die Selbstverständlichkeit, mit der *Drama als Unterrichtsmethode bzw. als Schulfach* in Großbritannien seit der Jahrhundertwende immer wieder einen Platz im schulischen Curriculum einnimmt, findet hierzulande keine Parallele.⁴⁶ Die Erfahrungen, die im benachbarten Ausland gemacht wurden und werden, können der allgemein-erziehungswissenschaftlichen sowie fachspezifischen Diskussion in Deutschland wertvolle Impulse geben. Das soll sich im Laufe der folgenden Kapitel bewahrheiten.

⁴⁶ Nachdenkenswert bleibt in diesem Zusammenhang : Warum konnte sich eine Didaktik als "Dramaturgie des Unterrichts" im Sinne Hausmanns in der Bundesrepublik nicht durchsetzen? Eine solche Feststellung trifft Scheller, der zwar einräumt, daß seit dem Ende der 60er Jahre im schulischen und im außerschulischen Bereich eine große Vielfalt von spiel- und theaterpädagogischen Ansätzen entwickelt worden sind, doch kritisch anmerkt, daß die in diesen "Ansätzen vertretenen szenischen Spielformen (vom Stegreifspiel über Rollen- und Planspiele zum Darstellenden Spiel und Schülertheater) ... bis heute im schulischen Curriculum in Randbereiche abgedrängt (etwa in bestimmte Fächer der Grundschule, in Arbeitsgemeinschaften der Sekundarstufe I und II), oder in den Freizeitbereich verlagert" werden (1986, S. 202).

3. Dramapädagogik in den 90er Jahren: "Revolutionäre Wende"?

David Hornbrooks Veröffentlichungen *Education and Dramatic Art* (1989) und *Education in Drama* (1991) haben eine hitzige und breite Diskussion innerhalb der britischen Dramapädagogik ausgelöst.⁴⁷

Hornbrooks Vorstoß kommt zu einer Zeit, in der die konservative Regierung mit ihrem *Education Reform Act* (1988) zwei entscheidende Veränderungen im Bereich Erziehung vorantreibt:

- a) ein für die Schulen landesweit verbindliches *National Curriculum* wird eingeführt, das zehn Grund- bzw. Kernfächer vorsieht;
- b) Bestimmungen für das *Local Management of Schools* werden erlassen.

Diese Veränderungen haben negative Auswirkungen auf den Status von Drama als Schulfach, denn es gehört nicht, wie Kunst und Musik, zu den Grund- bzw. Kernfächern; und sie bedeuten, daß schulorganisatorisch-pädagogische Entscheidungen zunehmend — das betrifft auch die Inhalte des Faches Drama! — nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten getroffen werden.

Der Titel von Hornbrooks jüngster Veröffentlichung spiegelt die Absicht des Autors: Es geht ihm darum, die Theorie und Praxis von *Drama in Education* (im folgenden abgekürzt als DIE) in Frage bzw. auf den Kopf zu stellen, indem er das Konzept einer *Dramatic Art* dagegenhält.

Hornbrook geht davon aus, daß DIE gekennzeichnet ist durch eine defizitäre Theoriebildung. Er kritisiert die Tatsache, daß der Diskurs innerhalb von DIE sich hauptsächlich auf die Diskussion und Weiterentwicklung von dramapädagogischen Arbeitsmethoden beschränkt und übergreifende theoretische Fragestellungen bzw. die Reflexion ideologischer Implikationen zu sehr vernachlässigt worden sind. Sein Vorsatz, die "impliziten Theorien" offenzulegen, führt ihn zu der These, daß die Entwicklung von DIE auf dem Hintergrund der "Progressive Education"-Bewegung zu sehen ist, deren pädagogische Prinzipien wiederum ihren Ursprung haben im revolutionären Geist der Romantik gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Die Rede von "wahren

⁴⁷ Vgl. z.B. folgende Artikel in den maßgeblichen Zeitschriften: Bolton (1990); Davis (1991); Gillham (1991); Neelands (1991). An dieser Diskussion habe auch ich mich beteiligt mit einem Beitrag in der Zeitschrift 2 D — Drama and Dance (Schewe 1992).

Gefühlen und persönlichen Werten" kennzeichnet nach Hornbrook (1989, S. 4) sowohl die romantische wie auch die dramapädagogische Bewegung:

"In both, they indicate a commitment to a private world of sensation where cognitive endeavour is often confined to knowledge about what one truly feels."

Dieses Zitat spiegelt Hornbrooks große Vorbehalte gegenüber jeglicher Form von "Privatisierung von Erfahrung", die nach seiner Auffassung die gängige Praxis von DIE kennzeichnet; anstatt einer (offensichtlich marxistisch orientierten) Reflexion von Erfahrung auf dem Hintergrund einer Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge. Dazu seine weiteren Ausführungen zu Merkmalen der Romantik, die er in eins setzt mit denen der Dramapädagogik:

"Human liberation was to come about not as a result of class struggle, but through love, creation and self-expression. There was to be a revolution of feeling, a new self-awareness, leading to a nobler, more progressive, humanism." (1989, S. 5)

DIE-Vertreter sind für Hornbrook "aestheticians of private experience" (1990, S. 6).

Deren Auffassung von Ästhetik führt er ebenfalls auf romantische Ursprünge zurück:

"Romanticism effectively internalised art, shifting the emphasis away from the skilled exercise of a craft, from *production*, in other words, towards the authentic expression of the psychological processes of the artist himself. The artist of the Romantic period created from the depths of his being, impelled by the energy of his creative inclinations: he became, for the first time, a *creative personality*." (1989, S. 58)

Hornbrook beklagt die Tatsache, daß in der romantischen Traditionslinie — durch das Aufkommen der Psychologie als Wissenschaft — der Kunstbegriff im 20. Jahrhundert zunehmend psychologisiert wurde. DIE wie auch andere künstlerische Fächer haben — aufgrund einer Vorstellung, wonach Kreativität ein Ergebnis unbewußter Prozesse ist — einem Individualismus zugearbeitet:

"Twentieth-century arts educationalists share the heritage of this Romantic mythology. They have continued to champion the cause of individual identity and uniqueness against what they have seen as the pervasive and inhibiting influence of materialism. However, like the Romantics who inspired them, they have failed to take account of the cultural and economic circumstances within which this much-prized individuality is expressed.

For support, arts education turned instead to the new science of psychology. As a result, most creative theory is now entirely psychologistic, based upon the premise that we all have within us a 'creative faculty' which ... requires careful cultivation if it is to blossom and flourish." (1989, S. 59)

Für den Marxisten Hornbrook wird die Psychologie zum Feindbild⁴⁸, zum Äquivalent für einen unheilvollen Individualismus, der insbesondere auch von Dramapädagogen gefördert wird. Neben der Psychologie macht er dafür die Phänomenologie

⁴⁸ Die Therapeuten sind für ihn die Hohen Priester der Psychologie, die psychiatrischen Masseur einer nationalen Neurose (1989, S. 63).

mitverantwortlich, die einen solchen Individualismus philosophisch bzw. wissenschaftstheoretisch absichert⁴⁹:

"Both psychology and phenomenology can be seen as responses to twentieth-century secularism which seek to mystify the self and to create a morality of introspection. However, neither can provide a way out of the reductionist and self-regarding conceptual trap which drama-in-education has dug for itself, for neither system moves beyond the confines of the individual consciousness". (1989, S. 66)

In der dramapädagogischen Praxis schlägt sich der Einfluß von Psychologie/Phänomenologie z.B. dahingehend nieder, daß moralische Haltung bzw. Handlung eine — nicht weiter zu legitimierende — Sache des Individuums ist und nicht etwa bestimmt wird durch sozial verbindliche Kategorien von Moral.

Es kann nicht verwundern, daß sich viele Dramapädagogen von Hornbrooks scharf formulierter Kritik angegriffen und persönlich mißverstanden fühlen. Bolton z.B. wehrt sich dagegen, daß sein theoretischer Ansatz in einen Topf geworfen wird mit solchen Ansätzen, die in der Tat dem "unverbindlichen Selbsta Ausdruck" huldigen.⁵⁰ Er verweist auf seine Formulierungen in einer Veröffentlichung von 1984:

"And I wish to argue further that in using drama to promote the individual's growth we have inadvertently distorted drama itself on two counts. The first is that *drama is never about oneself*; it is always concerned with something outside oneself. And secondly, *drama is a social event and not a solitary experience* ... Yet we have trained a generation of teachers who think that drama is just this, that it is an expression of each child's ego, so that a bewildered teacher feels responsibility not towards what is being created by a group of thirty, but towards thirty individual creations. *Drama is not about self-expression* ..." (Bolton 1990, S. 2, meine Hervorhebungen)

Auch Gillham (1991, S. 49) wendet sich gegen den pauschalen Vorwurf von Hornbrook, indem er ausführt:

"... *drama is a social activity first and foremost*. ... But each child has a different relation to it and in this respect it is an individual activity. The 32 individuals can only function as individuals because of *the social nature of the medium*. The movement of the play is the result and the cause of the interaction between the whole and the parts, and the parts with each other. Drama is both social and individual at one and the same time. Both/and: not either/or." (meine Hervorhebungen)

Hornbrook unterschlägt die Tatsache, daß in einem dramapädagogischen Unterricht stets Reflexionsphasen eingebaut sind, entweder inner- oder außerhalb des fiktiven Handlungskontextes, so daß individuell Erlebtes in der Gruppe, also "sozial relativiert" werden kann.

⁴⁹ Vgl. dazu insbesondere das Teilkapitel "Phenomenology, universals and the fallacy of individualism" (1989, S. 65-68).

⁵⁰ Vgl. in diesem Zusammenhang meine Ausführungen weiter oben zu den Ansätzen von Slade, Way und Bolton.

Für Hornbrook bleibt das, was in Gestalteten Szenischen Improvisationen von Schülern (und Lehrer) inhaltlich erarbeitet wird, zu diffus-unverbindlich. Die Funktionalisierung von Drama für die Erarbeitung von fachspezifischen bzw. auch politischen Inhalten hält er für fragwürdig und setzt dagegen sein (eher auf formale Gestaltung bezogenes) Konzept *Dramatic Art*, das eine explizite Orientierung pädagogischer Praxis am institutionalisierten Theater vorsieht und Formen umfaßt, die über einen Unterricht als Gestaltete Szenische Improvisation hinausweisen:

"In now proposing a structure for drama education based upon this materialist aesthetic, I shall have in mind not only the traditionally accepted and familiar mainstream practices of drama-in-education, the creative improvisations and directed role playing, but all those other less publicised manifestations of drama in our schools, such as *visits to the theatre and the school play, puppetry and mime, design, play study and theatre technology*. Dramatic art is strictly non-sectarian. Nothing which can contribute to the making or experiencing of dramas may legitimately be excluded." (1990, S. 7, meine Hervorhebungen)

Hornbrook stellt also die Vorherrschaft einer dramapädagogischen Praxis in Frage, in der Formen der Improvisation im Vordergrund stehen und die Möglichkeiten anderweitiger Drama-Erfahrung weitgehend ungenutzt bleiben. Den Vertretern von DIE wird eine zu enge Auffassung von Drama-Unterricht unterstellt, die sich aus deren Anti-Haltung gegenüber dem Theater erklärt. Das wird allerdings nach Davis (1991, S. 5) weder Bolton noch Heathcote gerecht⁵¹:

"His main thrust is that Heathcote and Bolton have destroyed drama in schools by debasing it as an art form and turning it into a cross-curricular tool. This has led, he claims, to a self-imposed isolation from theatre with a methodology that upgrades the individualisation of experience (what he calls the 'privatisation of experience')

...

In fact, I would suggest the opposite is the case. Gavin Bolton has continually worked to identify and clarify the nature of the art form. His offering of focus, tension and symbolisation as key elements of the art form are fundamentally useful. His life's work, really, has revolved around a fascination with and exploration of the nature of the art form and how this understanding can be used in the service of children's education.

... In fact, I would like to speculate that the greatest developments in analysing and clarifying the nature of theatre in the last 25 years in England have come from the cross-fertilization between Drama in Education and Theatre in Education theory and practice, and not in the mainstream theatre at all."

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß Boltons Ansatz über die Grenzen von Großbritannien hinaus, insbesondere in der englischsprachigen Welt rezipiert wurde. Die australischen Autoren O'Toole / Haseman (1988) wie auch die

⁵¹ Vgl. dazu auch meine Ausführungen, die vor der Publikation von Hornbrooks Buch entstanden: "Heathcote und Bolton ist es zu verdanken, daß in den 70er/80er Jahren die in der Kunstform (art form) Drama angelegten Möglichkeiten — kreative, kognitive, emotionelle, soziale, ästhetische, (senso)motorische — ins pädagogische Bewußtsein gelangen." (Schewe 1989, S. 12)

kanadischen Autorinnen Saxton / Morgan (1987) beziehen sich nachdrücklich auf Bolton bei ihren Versuchen, die innere Dynamik von Drama bzw. die Verbindungslinien zwischen 'Classroom Drama' und dem Bereich Theater weiter zu explizieren.⁵² Im Gegensatz zu Hornbrook erkennen sie die Vorleistungen, die Bolton diesbezüglich erbracht hat, an.

Aber was verbirgt sich konkret hinter Hornbrooks Konzept, das dramatische Kunst — auf dem Boden einer materialistischen Ästhetik — als Form kultureller Produktion und als Gegenstück zu einer depolitisierten/psychologisierten Kunsttheorie auffaßt? Denn anscheinend, so Peter Abbs im Vorwort zu Hornbrooks jüngster Publikation, handelt es sich um eine "revolutionäre Innovation":

"The revolution in drama, for such it is, is taking place with an astonishing speed and force even if the context for its development remains precarious. Before our eyes, drama is reconstituting itself as a coherent arts discipline within the generic community of the arts." (1991, S. viii)

Leitendes Ziel für Hornbrook ist es, Drama einen festen, eigenständigen Platz innerhalb des Spektrums künstlerischer Fächer zu verschaffen. Er räumt zwar ein, daß "nützliche Lehrmethoden" entwickelt wurden, indem Drama als eine komplexe Methode für die Erarbeitung fachspezifischer bzw. —übergreifender Inhalte eingesetzt wurde, geht aber davon aus, daß das damit einhergehende Verständnis von Drama als "drama pedagogy" (er verwendet diesen Begriff abschätzig) der Etablierung von Drama als einem künstlerischen Fach eher mit allgemeinverbindlichen Normen abträglich ist. So nimmt er Anstoß daran, daß Drama als Schulfach bislang eine besondere Affinität zum muttersprachlichen (Englisch-)Unterricht hatte und nicht eine explizite Anbindung gesucht hat an die künstlerischen Fächer (z.B. Musik, Kunst, Tanz, Film).

"Drama's historical allegiances in schools have meant that *drama teachers have often concentrated on the aims they have traditionally shared with colleagues in English — language development, imaginative empathy, ethical and social development*, and so on. As we have seen, while this has led to the emergence of many *useful teaching methodologies*, it has diverted the energies of drama teachers away from the wider arts community." (1991, S. 112, meine Hervorhebungen)

Die im Zitat genannten Ziele entsprechen jedenfalls eher dem Anliegen dieser Forschungsarbeit, mit der eine stabile Brücke zwischen den Bereichen Drama und Fremdsprachenunterricht gebaut werden soll, als die Ziele, die Hornbrook vorschweben, wenn er die Herstellung, Aufführung und Rezeption eines dramatischen Textes zur

⁵² Vgl. z.B. die einleitenden Worte in Saxton / Morgans Veröffentlichung: "This book is a book about classroom drama, so we're going to talk about theatre" (S. 1).

Grundstruktur dramatischer Kunst erklärt (s. das folgende Schema in Abb. 22; nach Hornbrook 1991, S. 51):

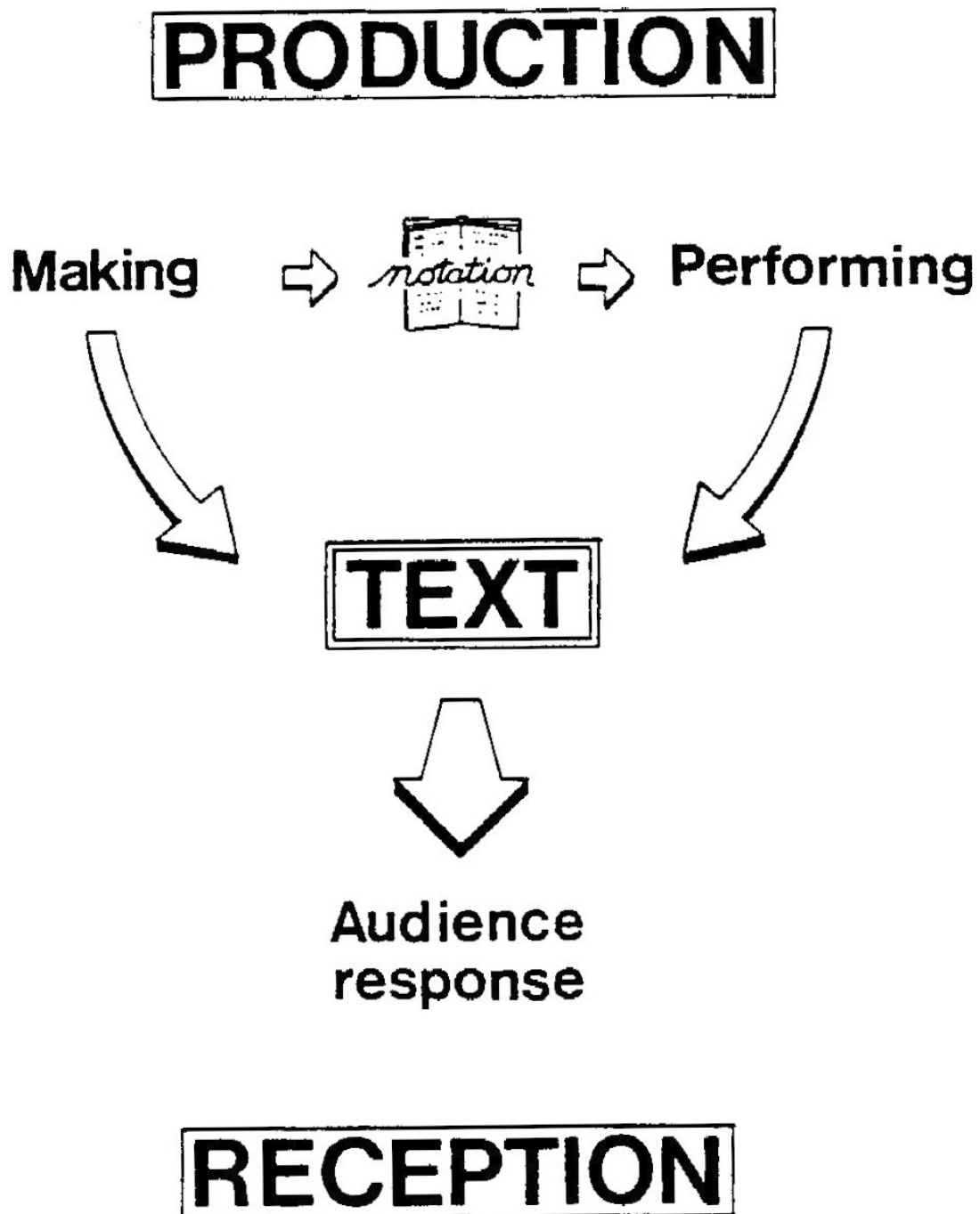


Abb. 21: A framework of dramatic art

Das Schema ist ein Abbild der Arbeitsweise am professionellen Theater. Abgesehen von der zugrundeliegenden neuen Begrifflichkeit⁵³, vermittelt es keine grundsätzlichen neuen Orientierungen. Im Gegenteil, das Schema selbst droht zu einer Zwangsjacke zu werden, denn eine sich verfestigende Schrittabfolge im Drama-Unterricht ist damit vorprogrammiert: Ein Stück (= dramatischer Text) wird a) vorbereitet/hergestellt, b) womöglich schriftlich fixiert bzw. notiert, c) aufgeführt und d) von den Zuschauern (kritisch) rezipiert.

Hornbrook beschreibt die einzelnen Phasen zwar ausführlicher, doch vergeblich sucht der Leser, dem es — über die Ebene der Konzeptualisierung hinaus — um die Umsetzung in praktischen Unterricht geht, nach zugkräftigen Beispielen für eine pädagogische Praxis im Sinne von *Dramatic Art*. Besonders diese Schwäche kreiden ihm diejenigen an, die er so nachhaltig kritisiert:

"The reader is left thirsting for examples of practice showing how the teacher as guide, interpreter and critic operates in a drama lesson, how the application of his model gives a new and refreshing look to work with infants, juniors and secondary pupils." (Bolton 1990, S. 4)

"He is incapable of so much as offering a paragraph on teaching method. It is a book by a drama inspector justifying theatre studies and school plays as the proper business of drama teachers." (Gillham 1991, S. 44)

Hornbrook erweist sich damit als ein "Meister der Makro-Ebene", die Meso- bzw. Mikro-Ebene bleibt dem Leser überlassen.⁵⁴

Faktisch birgt Hornbrooks Plädoyer für *Dramatic Art* die Gefahr eines Schritts hinter das Erreichte zurück. Denn indem er dem Agieren vor anderen, vor (Schüler-)Publikum, einen hohen Stellenwert einräumt, fällt er hinter DIE-didaktischen Überlegungen zurück, die gerade der Qualität von inhaltsbezogenen Lernprozessen Vorrang geben wollten vor einer eher fertigkeitenbezogenen Unterrichtsarbeit, die auf das Lernprodukt Theateraufführung abzielte.

⁵³ Für Hornbrook steht der Begriff "dramatischer Text" im Zentrum, wobei das Wort Text sich nicht auf eine Verschriftlichung bezieht (die bezeichnet er als 'notation'), sondern auf die Inszenierung; dramatische Texte kommen vor im Theater als 'stage text', in den Medien als 'electronic text' und in der alltäglichen Interaktion als 'social text'.

⁵⁴ Vgl. zu diesen Ebenen Zimmermann (1987), der im Kontext fremdsprachlichen Unterrichts beklagt, daß viele Sprachlehrensätze nicht über die Ebene allgemeiner Beschreibung hinausgelangen, indem sie etwa das Typische des Ansatzes am Beispiel längerer Unterrichtssequenzen (Meso-Ebene) bzw. kleiner Interaktionseinheiten im Unterricht (Mikro-Ebene) detaillierter beschreiben.

Hornbrook möchte das Problem der "historischen, aber schädlichen Unterscheidung zwischen 'drama' und 'theatre'" in seinem Ansatz aufheben, da es konzeptuell für ihn keinen Unterschied gibt zwischen dem, was die Schüler im Drama-Unterricht tun und dem, was Schauspieler und Regisseure im Theater machen. Doch Gillham (1991, S. 46 f.) insistiert auf dieser Unterscheidung, um die unterschiedlichen Vorstellungen von einem Drama-Unterricht offenzulegen. Seine Definition soll ausführlich wiedergegeben werden, da sie zu einer grundsätzlichen Klärung von verschiedenen Positionen in der "pädagogischen Drama-Welt" beiträgt:

"In everyday usage the concept 'Drama' has tended to collect around it accretions of seriousness, tension and conflict, while 'Theatre' has a lighter feel — even showiness — or pertains to performance on stage or elsewhere. In the field of education, however, the distinction is a clear one: while theatre has an orientation towards children showing to *others* i.e. performance, drama has an orientation towards children's own learning. Theatre is principally concerned with the quality of the showing; drama is principally concerned with the quality of the interior activities of the children. The distinction is an objective one, and not of itself a judgement of the relative educational value of one over the other. ...

Theatre necessarily takes children towards learning the *skills* of theatre performance. By skills I mean voice production, the use of stage space, learning lines, lighting, prop making, design, acting and so on. Drama on the other hand dispenses largely or completely with this body of knowledge in favour of the affective exploration of children's experience of the world, and/or life themes, and/or bodies of knowledge. To do so (certainly in the work of Gavin Bolton and Dorothy Heathcote) drama utilizes the art-form of theatre's specific characteristics — in particular those of focus, tension and symbolisation.

The essential distinction between theatre and drama, in the context of education, is that the former focuses upon the outer *form* of theatrical practice as its content; whereas the latter utilizes the *inner dynamics* of dramatic form as a means to create the conditions for learning about oneself, the world external to the self, and the inter-relationship of the one and the other."

Als Rezipient der britisch-dramapädagogischen Fachliteratur hat mich stets verunsichert, daß die Bedeutung der Begriffe "Theater" (als Kunstform) und "Drama" (als Kunstform) nicht klarer voneinander getrennt werden. Das folgende Schema (Abb. 23) ist ein Versuch meinerseits, zur begrifflichen Klärung beizutragen (vgl. Schewe 1992):

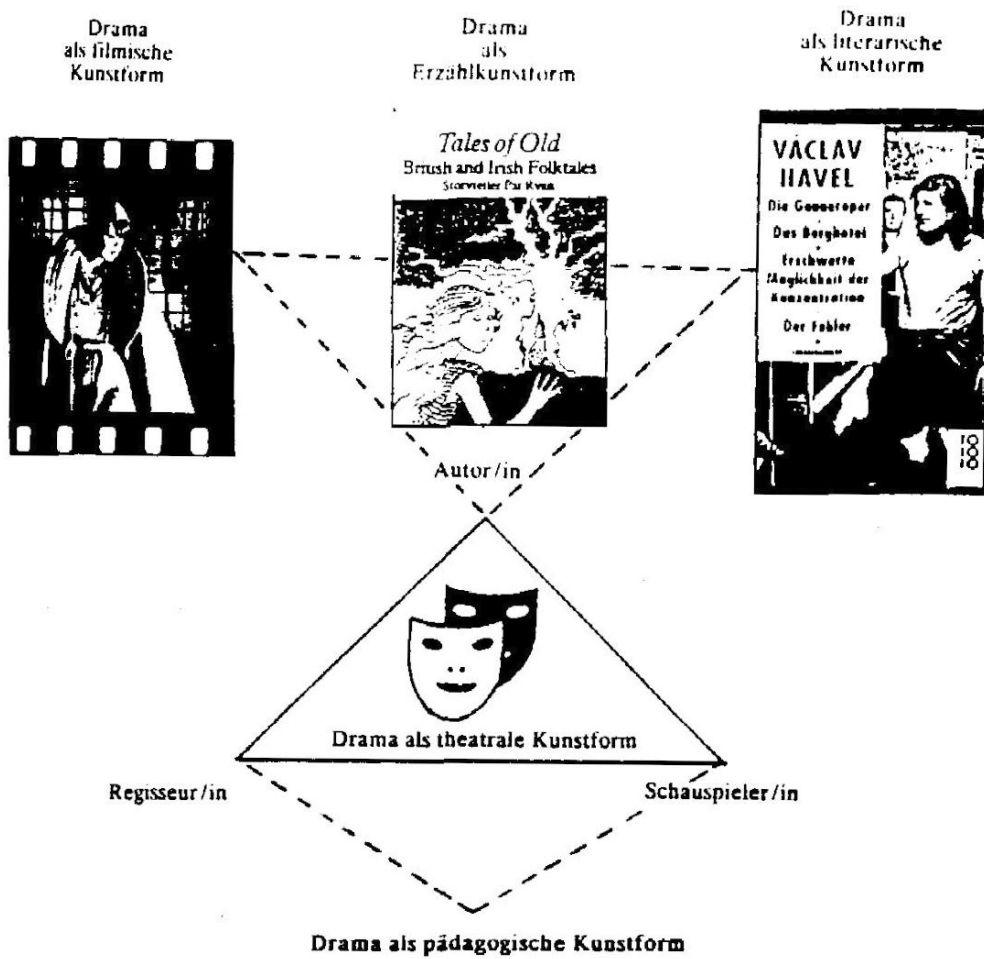


Abb. 22: Dramatische Kunstformen als Basis dramapädagogischer Unterrichtspraxis

Das Schema spiegelt mein Verständnis von dramapädagogischem Unterricht, wie es sich im Laufe der wissenschaftlichen Verarbeitung britischer Fachliteratur und als Resultat der Reflexion eigener Lehrpraxis herausgebildet hat.

Die Auseinandersetzung zwischen Hornbrook als Anwalt von *Education in Drama* und den Vertretern von *Drama in Education* (DIE) rührt daher, daß Hornbrook ausschließlich auf Drama als literarische und theatrale Kunstform fixiert ist, während die Vertreter von DIE dramatische Kunstformen als Fundament ansehen für Drama als pädagogische bzw. Lehr—/Lernkunstform. Mit anderen Worten: Im dramapädagogischen Unterricht nutzen Lehrer und Schüler bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das methodische Know-How einer Dramatikerin, Regisseurin und Schauspielerin zur Inszenierung von Lernprozessen. Im Vordergrund steht dabei nicht — wie im Theater bzw. in theaterpädagogischen Projekten — die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen.

Wenn Didaktik für Hornbrook überhaupt eine Rolle spielt, dann als Abbild-Didaktik: Was Fachwissenschaftler bzw. —künstler (= professionelle Autoren, Regisseure, Schauspieler) an Kunst(handwerk) 'beherrschen', wird zum Modell für eine möglichst originalgetreue Umsetzung bzw. Anwendung im Unterricht.

Ein solcher Ansatz ignoriert weitgehend die Besonderheiten der pädagogischen Situation, d.h. die Bedingungen und Möglichkeiten, innerhalb derer eine solche Umsetzung/Anwendung erfolgen kann.

Neelands (1991) geht davon aus, daß es Hornbrook im Prinzip um "theatre craft" geht, also um Fertigkeiten, Wissensbestände und Techniken, die bei der Produktion und Rezeption von Theaterstücken angeeignet werden. Dies, gibt er zu bedenken, ist nicht im Sinne eines Verständnisses von Drama als (pädagogischer) Kunstform:

"Art, on the other hand, is the effective application of craft to content in order to realise meanings. The application of craft in order to make Art requires imagination, perception, sensitivity and purpose. In this sense I am strongly drawn to Maggie Semple's process-definition of Art as the action of making communal meanings out of human experience; in other words art becomes the synthesis, or concretisation, of form (craft) and content (human experience) in order to crystalise meaning. A craft view of theatre avoids the issue of content ... ". (Neelands 1991, S. 6)

Das Thema der Inhalte bleibt in der Tat bei Hornbrook ausgespart, eine didaktische Reflexion der Wechselwirkung von Unterrichtsziel, —inhalt und —methode⁵⁵ findet

⁵⁵ Vgl. dazu Meyer (1987, S. 71-108).

nicht statt. Für Neelands stellt Hornbrooks *Dramatic Art* einen Versuch dar, Drama als akademisches, auf künstlerische Berufskarrieren vorbereitendes Schulfach zu redefinieren. Damit arbeitet Hornbrook faktisch denen zu, die den Bereich Erziehung immer weiter der freien Marktwirtschaft öffnen wollen und auf die Aneignung von unmittelbar (berufs)verwertbaren Fertigkeiten pochen. Laut Neelands besteht die Gefahr, daß ein schülerorientierter Drama-Unterricht in der Tradition eines "Child-centred Curriculums" verkommt zu einem fertigungsbezogenen Drama-Unterricht im Sinne eines "Economic Needs Curriculum".

Im Kontrast dazu nochmals die Position von Bolton (1990b), der insbesondere das Lernen von *Fachinhalten* — und das gilt grundsätzlich für das gesamte Curriculum — nachhaltig befürwortet. Seiner Ansicht nach wird das Lernen von Fachinhalten im dramapädagogischen Unterricht bereichert um eine *affektive Komponente*; die Lernprozesse sind qualitativ anders, denn die Form der Aneignung führt zu einer *tieferen Verankerung von Wissen*: Affekt und Kognition verschmelzen im Prozeß der Aneignung von konzeptuellem Wissen.

In einer Rückschau auf die Entwicklung von DIE in Großbritannien geht Bolton davon aus, daß verschiedene "pädagogische Moden" dazu geführt haben,

"daß Lehrer den Stellenwert von Drama sehr kontrovers diskutiert haben. Die Vorstellungen, die dieser Diskussion zugrundeliegen, bewegten sich zwischen den Bezugspunkten 'schülerorientiert' und wissensorientiert', zwischen 'fertigungsbezogen' und 'Therapie' und zwischen 'kindlichem Spiel' und 'Theateraufführung'. Die auf diese Weise entstandene erziehungswissenschaftliche Konfusion wirkt bis heute nach.

Ein Großteil dieser Konfusion, so möchte ich behaupten, rührt von einem Mißverstehen der Elemente her, die für mich die Basis des Theaters ausmachen. In der Vergangenheit ist — wenn wir daran denken, wie junge Schüler zu Schauspielern gemacht werden sollten — pädagogisch unangemessen gehandelt worden; woraufhin eine Phase begann, in der, um dieser Betonung auf die Ausbildung schauspielerischer Techniken entgegenzuwirken, eine Schwerpunktverlagerung auf 'Drama als pädagogisches Werkzeug' erfolgte und damit einhergehend eine Abkehr vom 'Theater' als Orientierungsmodell. Dabei wurde irrigerweise davon ausgegangen, daß Theater lediglich die Summe schauspielerischer Techniken bedeutet. Wir hatten nicht begriffen, daß Theater auf bestimmten Grundgesetzen beruht, die von Relevanz sind für den Autor, für den Regisseur, für das spielende Kind und für den Schauspieler. Heute haben wir verstanden, daß pädagogische Ziele in Beziehung gesetzt werden sollten mit Theater als Kunstform, nicht lediglich mit schauspielerischem Training. Heute sehen wir unsere Schüler und Schülerinnen (ich beziehe alle Altersklassen ein) eher als Theatermacher, nicht als Theaterdarsteller. Natürlich macht die Darstellung nach wie vor einen Teil unserer Arbeit aus, doch sie bekommt nicht mehr die alleinige Aufmerksamkeit." (1990b, S. 18)

Im gleichen Artikel betont Bolton, daß die Anwendung der Elemente der (literarischen und theatralen) Kunstform Drama hauptsächlich mit dem Ziel erfolgt, das Lernen von Inhalten zu fördern, wobei bis zu einem bestimmten Grade das persönliche und soziale Lernen impliziert ist:

"Es muß also nachdrücklich betont werden, daß jegliche Lehrintention, die darauf abzielt, Schülern und Schülerinnen ein Verstehen der Kunstform Drama zu ermöglichen, kaum isoliert gesehen werden kann; die Kategorie D (= Erlernen der Grundelemente des Theaters) wird in bedenklichem Maße überbewertet, sobald sie im Unterricht zum Selbstzweck wird. Selbst unsere intellektuell am weitesten vorangeschrittenen Schüler und Schülerinnen müssen, wenn sie beispielsweise einen dramatischen Text oder geschichtliche Aspekte von Drama studieren, gepackt sein von den auf diese Weise behandelten Themen, falls eine trocken-akademische Aneignung vermieden werden soll. Entsprechend müßten schauspielerische Techniken, wenn diese zum Unterrichtsgegenstand werden, in einem Kontext angeeignet werden, in dem sowohl Form als auch Inhalt bedeutsam werden." (1990b, S. 20 f.)

Festzuhalten bleibt, daß DIE-Vertreter keinesfalls Opponenten künstlerischer Orientierung sind, wie Hornbrook unterstellt. Im Gegenteil, sie wenden sich gegen Hornbrooks "kunsth Handwerkliches Konzept" und setzen dagegen eines, in dem Unterrichtsinhalte in einer besonderen (ästhetischen) Form erarbeitet werden. Aus dem Zusammenspiel von Inhalt und Form entsteht für Lerner und Lehrer neue (dramatische) Bedeutung.

4. Die Dramapädagogik als allgemeindidaktische Bezugsdisziplin für die Fremdsprachendidaktik

Die Überschrift spiegelt mein Anliegen in dieser Forschungsarbeit. Auf dem Fundament der theoretischen Ansätze von Bolton und Heathcote soll analysiert und demonstriert werden, wie das Potential von *Drama als pädagogischer Kunstform* für fremdsprachenunterrichtliche Zwecke genutzt werden kann.

Die (Fremdsprachen-)Didaktik als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich mit den Grundfragen,

- wer
- was
- wann
- mit wem

- wo
- wie
- womit
- warum
- und wozu lernen soll.⁵⁶

Die britische Dramapädagogik als eine allgemeindidaktische Disziplin kümmert sich insbesondere um Antworten auf solche Fragen. Das macht sie für deutsche Pädagogen attraktiv, da hierzulande die didaktische Komponente drama-/theaterorientierter Lehr- und Lernpraxis eher vernachlässigt worden ist.⁵⁷

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts kann nicht darin bestehen, die Grundlagen für eine professionelle Karriere als Schriftsteller, Regisseur oder Schauspieler zu vermitteln, wie es Hornbrook (s. weiter oben) vorschwebt. Aber bestimmte sprach-, literatur- und kulturbezogene Lehr- und Lernziele eines Fremdsprachenunterrichts können — so meine These — wirksam(er) erreicht werden, wenn mit dramapädagogischen Methoden Unterrichtsinhalte erarbeitet werden, die diesen Zielen entsprechen.

Die britische Dramapädagogik hat sich nicht mit dem Kopieren von Methoden, die im professionellen Theater angewendet werden, begnügt, sondern die *Anwendung bzw. (Weiter-)Entwicklung von Methoden stets gekoppelt an den Inhalts- und Zielaspekt von Unterricht*. Auf diese Weise hat sie *eine eigenständige pädagogische Methodik* hervorgebracht, die dem Fachunterricht allgemein, besonders aber auch dem Fremdsprachenunterricht Impulse geben kann.

Die enge Bindung der Methodenfrage an die Inhalts- und Zielfrage hat dazu geführt, daß sich — seit den 80er Jahren — als Grundtypus dramapädagogischer Arbeitsweise die *Gestaltete Szenische Improvisation* durchgesetzt hat. *Inszenierungstechniken*, die im Rahmen dieser Arbeitsweise entwickelt wurden, sollen in dieser Arbeit fremdsprachendidaktisch reflektiert werden. Zu betonen ist allerdings, daß sich dramapädagogischer Unterricht nicht auf den Typus der *Gestalteten Szenischen Improvisation* beschränken muß, sondern grundsätzlich offen ist für andere Inszenie-

⁵⁶ Vgl. Jank / Meyer (1991, S. 16).

⁵⁷ Nach Renk (1986, S. 18) sucht man in Deutschland beispielsweise vergeblich nach einer sorgfältigen Spielvorbereitung, —durchführung und —nachbereitung, die Lehrern vorhersehbare Schwierigkeiten und Fehler anzeigt.

rungsformen, soweit sie im Bewußtsein der Wechselwirkung von Ziel, Inhalt und Methode pädagogisch sinnvoll reflektiert werden. Prinzipiell spricht nichts dagegen, im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als Projekt mit den Schülern ein Theaterstück zu inszenieren oder ein Drehbuch für einen Videofilm zu schreiben — im Gegenteil, das kann eine wertvolle Bereicherung schulischen Alltags sein⁵⁸ —, doch muß das Verhältnis von Aufwand und Ertrag sorgfältig abgewogen werden. Mit anderen Worten (und ganz im Sinne Hornbrooks): Vielfältige Typen von Drama bzw.

Inszenierungsformen sind in einem fremdsprachlichen Unterricht denkbar. Aber: Welche Inszenierungsform auch immer die Unterrichtsarbeit bestimmt, die Frage nach der Qualität der damit intendierten *Lernprozesse* muß beantwortet werden können.

Dramapädagogik als Bezugsdisziplin stellt sich — unter dem Blickwinkel Methode — nunmehr wie in Abb. 24 dar:

Das vertikale Rechteck umfaßt *alle* Methoden, die aus dramatischen Kunstformen abgeleitet und potentiell im pädagogischen Kontext zum Zwecke der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lernprozessen genutzt werden können. Der Keil symbolisiert die Methoden, die im pädagogischen Kontext bereits erprobt bzw. deren Nutzen bereits —z.B. in Form konkreter Stundenbeschreibungen — "demonstriert" worden ist.⁵⁹ Diese *dramapädagogischen Methoden* bilden das Fundament für einen *Dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht*.

Die Stärke der Dramapädagogik liegt in ihrem unmittelbaren Praxisbezug. Das Praxisfeld wird zum Experimentierfeld, auf dessen Boden die Theoriebildung erfolgt. Theorien werden ganzheitlich aus der gelebten Praxis heraus entwickelt und wirken zurück auf das didaktisch-methodische Handeln des Lehrers. Diese "induktive Orientierung" der Dramapädagogik findet einen Kontrast im "deduktivem Konzept" einer *Dramatic Art* von Hornbrook, für den ein fester theoretischer Boden unabdingbar ist für das Handeln in der Praxis.

⁵⁸ Vgl. z.B. entsprechende Erfahrungsberichte in *Der Fremdsprachliche Unterricht*, H. 86 (1987).

⁵⁹ Vgl. zum Beispiel Saxton / Morgan (1987); Taylor (1991).

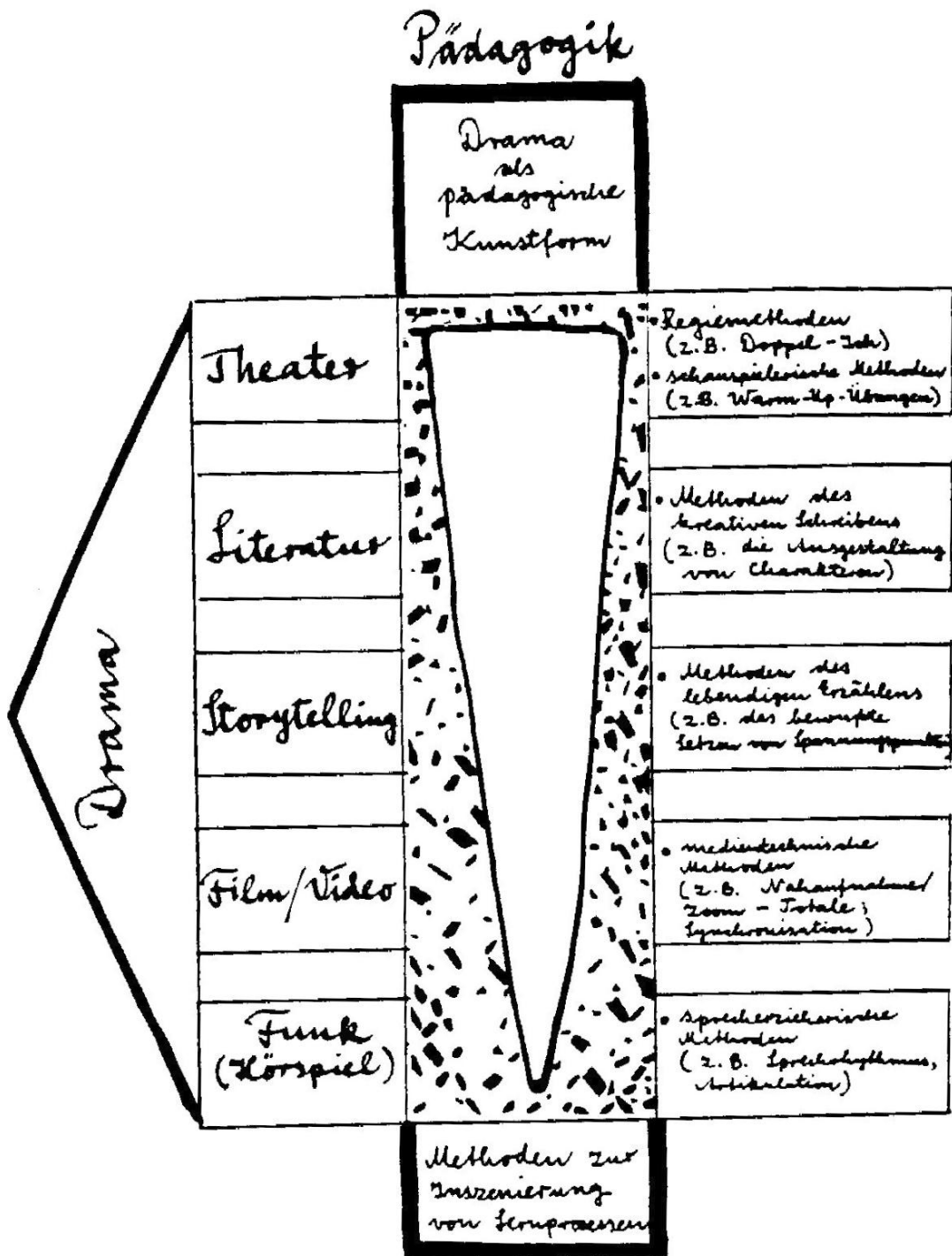


Abb. 23: "Dramatisches Methodenreservoir"

Die Kontroverse zwischen Hornbrook und den Vertretern von DIE findet m.E. eine Parallele in der Beziehung, die Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker oft zueinander haben. Der Fachwissenschaftler bewegt sich forschend primär im Feld der Theorie und leitet daraus ab für die Praxis; der Fachdidaktiker pendelt eher zwischen Theorie und Praxis und wird —nicht selten— von den komplexen Anforderungen der Praxis so in Anspruch genommen, daß die fachdidaktische Theoriebildung mit der fachwissenschaftlichen nicht konkurrieren kann.

In der Wissenschaft wird die Fähigkeit zur Theoriebildung zum Maßstab überhaupt, die Bewegungsfähigkeit, das Können im praktischen Feld ist hingegen kaum von Relevanz. Eine Distanzierung des Theoretikers vom Praktiker, wie im Falle Hornbrook, ist nicht selten die Folge. Ihr kann m.E. nur begegnet werden, wenn das Engagement für eine qualitative Lehr-/Lernpraxis einen höheren Wert bekommt als bisher. Die Didaktik und Fachdidaktik als "praktische Wissenschaften" zu bezeichnen (vgl. Sandfuchs 1990, S. 20) genügt nicht. In unserer Kultur sind praktische Tätigkeiten eher die mit niedrigem Status assoziierten Tätigkeiten, und daran wird sich auf absehbare Zeit vermutlich wenig ändern.

(Fremdsprachen-)Didaktik gilt es neu zu definieren als eine wissenschaftliche und künstlerische Disziplin. Ein Verständnis von Fremdsprachendidaktik als Kunst bzw. künstlerischer Praxis durchzieht die folgenden Kapitel, in denen ich die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht als eine *Form pädagogischer Kunst* begreife; denn fremdsprachliche Lernprozesse werden pädagogisch initiiert, indem ich das methodische Potential dramatischer Kunstformen nutze. Das in dieser Arbeit begründete Konzept eines *Dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts* soll Fremdsprachenlehrer bzw. —didaktiker dazu ermutigen, sich professionell nicht nur als Wissenschaftler, sondern auch als Künstler identifizieren.

Ein Unterrichtskonzept im Sinne der britischen Dramapädagogik, will man es in Beziehung setzen zu allgemeindidaktischen deutschen Modellen bzw. Konzepten⁶⁰, zeigt eine Verwandtschaft am ehesten mit dem Konzept eines Erfahrungsbezogenen Unterrichts (vgl. Scheller 1981) bzw. Handlungsorientierten Unterrichts (vgl. Jank / Meyer 1991).

⁶⁰ S. die Übersicht bei Jank / Meyer (1991, S. 289 f.).

Wie diese Konzepte stützt es sich wissenschaftstheoretisch auf reformpädagogische Traditionen (vgl. das New Education Movement in Großbritannien) und kognitive Handlungstheorien (z.B. Piaget, Vygotsky), hinzu kommen aber ästhetische Theorien (z.B. Langer, Witkin, Ross).

Wie im Erfahrungsbezogenen Unterricht wird auf "disziplin-interne Vorläufer" rekurriert (z.B. Stanislavski, Boal) und werden nondiskursive Symbolisierungsformen genutzt, um die Erlebnisse von Schülern — über die Arbeit an Inhalten — zu Erfahrungen zu verarbeiten.

Wie im Handlungsorientierten Unterricht werden Kopf- und Körperarbeit als untrennbare Momente des Unterrichtsprozesses gesehen: der Unterricht wird als problematisches Element des 'Zivilisationsprozesses' angesehen, seine (wachsende) Verkopfung muß bekämpft werden.

Kapitel IV

Spielen als Farce?

Die Kenntnis der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts relativiert den eigenen Standpunkt und läßt den Vorgängern Gerechtigkeit widerfahren. (H. Gutschow)

In diesem Kapitel setze ich mich kritisch auseinander mit der bisherigen Inszenierungspraxis im fremdsprachlichen Unterricht.

Ich beginne mit einer fachhistorischen Rückblende, um in Erinnerung zu rufen, daß es Verbindungslinien zwischen den Bereichen Drama und Fremdsprachenunterricht seit langem gibt; wenn auch die Formen der Inszenierung von Fremdsprache eher bescheiden blieben.

In einem zweiten Schritt führe ich anhand einer Analyse von gängigen Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht exemplarisch vor, daß sich die Sensibilität für das Dramatische nach wie vor in Grenzen hält.

In einem dritten Schritt nehme ich Bezug auf die Theoriediskussion in der Fachdidaktik und zeige an konkreten Beispielen, daß die Reflexion von Arbeits— und Übungsformen für den Fremdsprachenunterricht dort haltmacht, wo dramapädagogische Formen ansetzen.

Meine Kritik am methodischen Ist—Stand mündet jeweils in konkrete Vorschläge für eine bewußtere Inszenierung fremdsprachlicher Lernprozesse im Sinne der Dramapädagogik.

1. Historische Vorläufer einer unterrichtlichen Inszenierung von Fremdsprache

Zwischen dem modernen Fremdsprachenunterricht und dem Bereich Drama gibt es seit jeher, wenn auch eher schwache, Verbindungslinien. Zumindest war der Lehrer immer schon ein Akteur, der den Schülern etwas so "vorzuspielen" versuchte, daß die Aufmerksamkeit des Lernerpublikums gebannt blieb; und eigentlich haben Lehrer und Schüler im fremdsprachlichen Unterricht immer schon "Theater gespielt", indem sie so taten, als ob die Unterhaltung in der fremden Sprache für sie natürlich sei.

In diesem Teil soll, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, schlaglichtartig aufgezeigt werden, daß es in der Geschichte des modernen Fremdsprachenunterrichts durchaus Vorläufer gibt für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht.

Ein früher Pionier

Der französische Fremdsprachenpädagoge Gouin (1831-1896) zog eine etwas stärkere Verbindungslinie.

Eines Tages unternimmt er mit seinem Sohn einen Ausflug zu einer Getreidemühle. Für den Kleinen wird diese Unternehmung zu einem Erlebnis, das ihn in großes Staunen versetzt und einen nachhaltigen Eindruck auf ihn macht. Er läßt keine Ruhe, bis sein Onkel ihm eine Miniaturmühle nachgebastelt hat, seine Mutter ihm kleine Säckchen genäht hat, zum Auffüllen mit Sand statt Mehl, und sein Vater den Bach im Garten so angelegt hat, daß für den Jungen ein Wasserfall und ein Mühlrad erkennbar sind.

Innerhalb des Rahmens, den die erwachsenen Bezugspersonen bereitstellen, beginnt der Kleine zu spielen. Während Gouin seinen Sohn dabei beobachtet, kommt ihm eine zündende Idee:

"When the mill was definitely mounted and set agoing, the little miller filled his sacks, loaded them on his shoulders with a simulated effort accompanied with a grimace; then bent and grunting beneath the weight, carried his grain to the mill, shot it out and ground it, so reproducing the scene of the real mill — not as he had seen it, but as he had afterwards 'conceived' it to himself, as he had 'generalized' it.

Whilst doing all this, he expressed all his acts aloud, dwelling most particularly upon one word — and this word was the verb, always the verb. The other terms came and tumbled about as they might. Ten times the sack was emptied, refilled, carried to the mill, and its contents ground in imagination.

It was during the course of this operation, carried out again and again without ceasing, 'repeated aloud', that a flash of light suddenly shot across my mind, and I exclaimed softly to myself, 'I have found it! Now I understand!' And following with a fresh interest this precious operation by means of which I had caught sight of a fresh art, that of learning a language. Testing at leisure the truth of my first intuition, and finding it conform more and more to reality, I wandered about repeating to myself the words of the poet, 'Je vois, j'entends, je sais.'" (zitiert nach Titone 1968, S. 33 f.)

Das Heureka-Erlebnis von Gouin mündet in der Entwicklung einer *Sprachlehrmethode, für die das kindliche Spiel zum Modell wird*.⁶¹ Die Ausführung und insbesondere Reihung von sprachbegleiteten Handlungen, die er im kindlichen Spiel beobachtet, wird zum Grundprinzip seiner methodischen Vorgehensweise, die in seiner Publikation *Über die Kunst, Sprachen zu lehren und zu lernen* (1897) eine Darstellung gefunden hat.

Nach Titone (1968) läuft Unterricht im Sinne Gouins nach einem festen Muster ab:

"We will suppose the occasion to be a lesson in French, beginning with the exercise by which we generally initiate pupils into our method: 'I open the door of the classroom. First of all I briefly announce this aim, and present it as such. Then I set forth in the native tongue of the children the successive means by which this end can be attained, to wit:

I walk towards the door	I walk
I draw near to the door	I draw near
I draw nearer and nearer	I draw nearer
I get to the door	I get to
I stop at the door	I stop
I stretch out my arm	I stretch out
I take hold of the handle	I take hold
I turn the handle	I turn
I open the door	I open
I pull the door	I pull
The door moves	moves
The door turns on its hinges	turns
The door turns and turns	turns
I open the door wide	I open
I let go the handle	let go

The end proposed is attained, my volition is realized; I stop. My exercise is dictated and written not upon the paper, but in the ears; and by way of the ears it has penetrated the mind.

⁶¹ Vgl. in diesem Zusammenhang Boltons (1979) Ableitung der dramapädagogischen Arbeitsweise aus dem kindlichen Spiel. Er beruft sich dabei vor allem auf die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse von Vygotsky und Piaget.

One of the pupils, the weakest or the most distracted, should now go through his analysis again in English, and the whole class should be invited to imagine clearly to themselves not only the end, but the successive means by which it can be attained.

This done, and when the whole class have 'thought' the exercise, the teacher once more takes the phrase in English, detaches the verb —I walk, and thereupon throws the French verb —marche, upon which he emphasises by repeating it several times over, slowly —*marche, marche, marche.*" (Titone 1968, S. 35)

Die typische Schrittfolge im Unterricht noch einmal zusammengefaßt:

1. der Lehrer erklärt in seiner Muttersprache den allgemeinen Inhalt einer Szene bzw. eines Themas;
2. er führt nacheinander die entsprechenden einzelnen Handlungen in der Muttersprache der Lerner aus;
3. ein Schüler wiederholt —mit Unterstützung der Mitschüler —die Handlungen des Lehrers;
4. der Lehrer geht nochmal die Handlungen (in der Muttersprache der Lerner) durch; das die jeweilige Handlung charakterisierende Verb übersetzt er —mit besonderer Betonung —in die Fremdsprache.

Daß die als "Gouinsche Reihen" bekanntgewordene, aber in Vergessenheit geratene Sprachlehrmethode dem modernen Fremdsprachenunterricht neue Anregungen geben kann, hat unlängst Susanne Heller (1991) vertreten. Für sie ist, im Sinne einer kommunikativen Auffassung von Sprache, an Gouins Methode modern: die unmittelbare Anwendungsbezogenheit der Reihen und die damit (auch in der Umgangssprache!) vermittelten alltagsrelevanten Themen. Heller liefert kognitionspsychologische und textlinguistische Argumente für ein Ernstnehmen der Gouinschen Reihen und regt an, sie zu "aktualisieren". Sie geht davon aus, daß "reihenhafte Strukturen in nicht unwesentlicher Weise unser Denken und Sprechen" prägen und verweist z.B. auf Vorgangsbeschreibungen, die in alltagssprachlichen Textsorten auftreten als Bedienungsanleitung, Kochrezept u.ä..

Mit Blick allerdings auf einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht bleibt resümierend festzustellen:

"The new element that Gouin brought into the teaching of modern languages was *intense activity through dramatization* of the sentences to be drilled. Language was no longer considered a construct of isolated pieces, something abstract to be anatomized and then pieced together again. 'Language is behavior', Gouin could

say today. Therefore, association, mimicry, memorization constituted the pivotal activities of language learning." (Titone 1968, S. 36, meine Hervorhebung)

Aus dem kindlichen Spiel wird von Gouin eine Methode abgeleitet, die vor allem einen natürlichen Zusammenhang zwischen körperlicher Handlung und Sprachproduktion herstellt. *Indem verkörpernd gelernt wird, erfolgt eine konkrete Anschauung bzw. Veranschaulichung in zusammenhängenden Handlungskontexten, die zu einer tieferen Verankerung des Gesehenen bzw. körperlich Erlebten führt.* Heller untermauert diese lerntheoretisch-gedächtnispsychologischen Annahmen, indem sie eine Parallele herstellt zur "Skripttheorie":

"Skripts beschreiben weitgehend festgelegte Handlungsabfolgen, wie sie in bestimmten typischen Situationen anzutreffen sind. Einzelne Teilhandlungen einer übergeordneten Skripthandlung können daher leicht und schnell aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Das immer wieder genannte Beispiel des Restaurant-Skripts läßt sich in folgende Handlungen auflösen: Eintreten, Platzsuchen, Bestellen, Essen, Bezahlen, Weggehen. Natürlich muß nicht immer die gesamte Handlungskette genannt oder innerlich aktiviert werden. Die Elaboration eines Skripts richtet sich vielmehr nach dem jeweils spezifischen Kontext bzw. der jeweiligen Situation. Festzuhalten gilt aber, daß die Kenntnis verschiedener Skripts sowohl für das Textverstehen im Sinne impliziter Elaboration als auch für die Textproduktion im Sinne expliziter Elaboration von Vorteil ist. Die in Gouinschen Reihenhandlungen vermittelten (fremd-)sprachlichen Konzepte sind ähnlich organisiert wie Skripts und erleichtern damit das Speichern und Abrufen zusammengehöriger Lexeme." (1991, S. 86, meine Hervorhebung)

Gouins "geschlossene Lehrmethode"⁶² wurde u.a. zum Wegbahner für Palmers Ansatz "English through Actions" (1925), der wiederum die Entwicklung von Ashers (1982) "Total Physical Response"-Ansatz nachhaltig beeinflusste.⁶³

⁶² *Geschlossene* Methoden sind für mich solche, die ein festes, oft starres Ablaufschema haben und keine Abweichung von diesem Schema, d.h. keinen Spielraum zulassen. Das *Rollenspiel* und das *Planspiel* sind für mich beispielsweise relativ geschlossene Unterrichtsmethoden, da die Ablaufschritte von vorneherein feststehen.

⁶³ Weitere Ausführungen zum Total Physical Response-Ansatz finden sich in Kap. V.

Reformpädagogische Impulse: Handlung und Anschauung

"Durch die Anschauungsmethode werden die gewünschten Lernvorgänge begünstigt; es gibt eine direkte Anschauung und eine Anschauung im Bilde; Gegenstand der Anschauung sind die nähere Umgebung des Schülers und die Dinge des Lebens; *Anschauung sowie die ihr zugeordnete Form der Mimik und Gestik erleichtern das Benennen und Beschreiben in der Fremdsprache; der Schüler hat die Möglichkeit zu fremdsprachlichem Handeln*". (zitiert nach Schilder 1985, S. 56; meine Hervorhebung)

Die zitierten Sätze gehen zurück auf Ignaz Lehmann (1868), dessen methodische Prinzipien im Zuge der *ersten neusprachlichen Reformbewegung* immer wieder neu thematisiert wurden. Diese Reformbewegung bekam nach gängiger Auffassung ihren entscheidenden Impuls durch Vietors (1882) Streitschrift "Der Sprachunterricht muß umkehren". Sie distanzierte sich von der dominanten grammatisierenden Methode und erhob zum obersten Ziel des neusprachlichen Unterrichts das *aktive Sprachkönnen*, dem alle methodischen Maßnahmen zu dienen hatten.

Im reformerischen Klima der Jahrhundertwende ist es vor allem Max Walter (1908), der engagiert für "die Verknüpfung von Handlung und Anschauung mit dem sprachlichen Ausdruck" plädiert. Er geht von folgender Prämisse aus:

"Das Kind interessiert sich für die Handlung, es spricht sich andauernd über Handlungen aus, wir sollten deshalb von Anfang an durch die Handlung das Interesse des Kindes wecken und lebendig erhalten." (Walter 1931, zitiert nach Schilder 1985, S. 71)

Walter betont die Wichtigkeit, im Fremdsprachenunterricht eine Beziehung zu den Erlebnissen und Erfahrungen des Schülers herzustellen und die Bewußtmachung von sprachlichen Erscheinungen durch "*Erfahrung an seinem eigenen Leibe*".

Er hält große Stücke auf das methodische Vorgehen von Gouin, warnt aber vor dem ausschließlichen Einsatz dieser geschlossenen Methode:

"Die 'Gouinschen Reihen' sind sehr wertvoll für den Unterricht, dürfen diesem aber nicht ausschließlich zugrunde gelegt werden, wie dies Gouin wünschte, da es zu einförmig wäre, die ganze Spracherlernung in Reihenbildungen aufzulösen. Im Unterricht ist vielmehr eine gesunde Abwechslung nötig, da sie die Schüler belebt und erfrischt und sie vor Ermüdung bewahrt." (Walter 1931, zitiert nach Schilder 1985, S. 72)

Die Gouinsche Methode wird von Walter erweitert, indem er sie zum *Sprungbrett für Inszenierungsformen* macht. Anstatt Handlungen repetitiv nacheinander auszuführen, werden diese unterbrochen durch dialogische Szenen, bei deren Vorbereitung und Vorführung die Schüler ihrer "Einbildungskraft freien Lauf lassen können". Ein Kunstbild wird z.B. zum Anlaß für eine Inszenierung; die "Rollen" der auf dem Bild

sichtbaren Figuren werden von den Schülern übernommen und die abgebildeten Tätigkeiten bzw. die dazu passenden (erfundenen) Gesprächshandlungen von ihnen ausgeführt:

"Da ist es recht fesselnd zu sehen, mit welchem Geschick sich die Schüler in ihre Rollen hineinversetzen und sich in unvorbereiteter Wechselrede, aber natürlich in Anlehnung an den erworbenen Sprachschatz, frei ergehen, wobei viele unter ähnlichen Umständen erlernte idiomatische Wendungen gleichsam von selbst ins Bewußtsein treten. Die vorgekommenen Fehler werden am Schluß gemeinsam verbessert." (Walter 1931, zitiert nach Schilder 1985, S. 72)

Walter erwähnt weiterhin die *Dramatisierung von Lesestoffen und die Aufführung von Theaterstücken als Möglichkeiten, eine Vertiefung von Anschauung und Handlung und damit eine Haftung von sprachlichen Ausdrücken zu bewirken*. Für ihn steht fest, daß Schüler ihre Phantasie ausagieren können sollten, die Einbildungskraft als Mittel zur Förderung des Unterrichts weit mehr herangezogen werden sollte:

"Bei dem den Kindern eigenen Vergnügen am Theaterspiel sollten wir ihnen auch diesen Genuß öfters in der Schule gönnen und dies um so mehr, als das Sich-hineinleben in eine bestimmte Rolle und der ausdrucksvolle fließende Vortrag, den das Spiel verlangt, für den Sprachunterricht gleichzeitig höchst wertvoll und förderlich sind. Gewöhnlich werden hierzu ein paar Minuten genommen, aber gelegentlich gebe ich auch einmal zu diesem 'Unfug' den letzten Teil der Stunde her.

Sie sollten sehen, wie da die Jungen ganz anders aus sich herausgehen und ihre wahre Natur offenbaren. Ja, selbst die schwächsten Schüler nehmen lebhaften Anteil und zeigen, wie ihnen 'bei dem vollen Herzen' der Mund aufgeht, ja überfließt. Man sieht gern über den im Feuereifer sich leicht ergebenden, der eigentlichen Vorführung vorausgehenden Lärm hinweg, da die Schüler ja selbst dankbar sind für den ihnen gestatteten Genuß und sich dann wieder um so eifriger der Tagesarbeit zuwenden." (Walter 1931, zitiert nach Schilder 1985, S. 73)

Intuitiv weiß sich Walter auf einer richtigen didaktischen Spur, doch die Legitimation von Inszenierungen als festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts bereitet ihm noch Probleme — er fürchtet, daß das "freie Spiel" den Rahmen schulischer Ordnung leicht zu sprengen droht. Walter verfügt noch nicht über methodische Inszenierungstechniken, mit deren Hilfe die kreativen Energien von Schülern in eine (sinnliche) Gestaltung von Unterricht fließen können.

Auch die zweite Reform des Fremdsprachenunterrichts, die mit der historischen Entwicklung unter der Bezeichnung "Kulturkundebewegung der 20er Jahre" assoziiert wird⁶⁴, führt zu Ansätzen, in denen der Aspekt *Handlungsorientierung* hervorgehoben bleibt, z.B. im Konzept eines arbeitsunterrichtlichen Fremdsprachenunterrichts (vgl.

⁶⁴ Vgl. Schilder (1985, S. 60).

Krüper 1926) oder in Ernst Ottos (1921) *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*.

In Ottos Publikation steht ein Begriff im Vordergrund, mit dem die Zielrichtung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis antizipiert wird:

"Es ist dies der Begriff der 'sprachlichen Einfühlung', mit der eine Erschließung 'fremden Seelenlebens' erreicht werden soll: '*Die Einfühlung in und durch die Sprache geschieht auf das Vollkommenste, wenn sie durch die Handlung unterstützt wird.*' Indem der Schüler Ausdrucksmittel, die über bloße Vokabeln weit hinausgehen, verwendet, wird 'die Beziehungsbedeutung der syntaktischen Beziehungsmittel beseelt und belebt'. (nach Schilder 1985, S. 62; meine Hervorhebung)

Ottos Ausführungen deuten voraus auf die Möglichkeit, einen hohen Grad an Einfühlung in eine fremde Kultur, Literatur und Sprache zu erreichen, indem in fiktiven (fremden) Kontexten *Handlungserfahrungen* gemacht werden.

Das für Walter, Otto und viele andere Reformpädagogen leitende Prinzip der Handlungsorientierung von Unterricht ist in jüngster Zeit sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in der Fremdsprachendidaktik "wiederentdeckt" worden.⁶⁵

Große Begeisterung für das improvisierte dramatische Spiel – k(l)eine methodischen Folgen

Gegen Ende der 20er Jahre scheint von vielen Neuphilologen die Auffassung geteilt zu werden, daß das Dramatische eine große Bereicherung für den neusprachlichen Unterricht bedeuten kann, wenn auch der Grad der Reflexion von Inszenierungsmethoden zu wünschen übrig läßt.

Da ist z.B. Domann (1927), der in der *Zeitschrift für französische und englische Unterricht* Sammlungen von modernen Einaktern, geschrieben in englischer Sprache, vorstellt. Er hebt in seiner Rezension hervor, daß die englischen Herausgeber am Schluß der meisten Einakter Übungen anbieten, mit deren Hilfe der Text ergiebig bearbeitet werden kann. Die von Domann zitierten Übungsbeispiele spiegeln durchweg die Tradition kognitiv-literaturwissenschaftlicher Textanalyse – sie erschöpfen sich in W-Fragen zum Inhalt und zur Form des jeweiligen Einakters.

⁶⁵ Vgl. Jank / Meyer (1991), darin das Kapitel "Handlungsorientierter Unterricht", S. 337-384 bzw. Bach / Timm (1989).

Methodisch sieht Domann, in weitgehender Übereinstimmung mit den englischen Herausgebern, Vorteile darin, daß in diesen Sammlungen moderner Stücke

- anstatt einer Ganzschrift kurze Einakter bearbeitet werden ("Shakespeare sollte das Ziel und nicht die Eingangspforte für Neulinge sein", S. 39);
- Alltagssprache verwendet wird;
- Ereignisse und Zustände in den Einaktern thematisiert werden, die dem zeitgenössischen Leser eher vertraut sind.

Domann betrachtet diese *One Act Plays* als "ein ganz neuartiges Hilfsmittel für unseren englischen Unterricht". Wie man sich allerdings den methodischen Einsatz dieses Hilfsmittels vorzustellen hat, bleibt vage. Er beschränkt sich auf die Andeutung, daß er die *Texte (kursorisch) lesen, aufführen oder in Form eines Referates bearbeiten lassen würde*. Die Gründe für die Auswahl von kurzen dramatischen Texten/Einaktern kann ich akzeptieren, doch konkrete Inszenierungsideen/—techniken für eine skript-bezogene Unterrichtsarbeit bleibt Domann schuldig! Klassisch-dramatischen Unterrichtsstoff durch modernen zu ersetzen, bedeutet noch keine *methodische* Innovation.

Albrecht (1929) drückt bereits *Zweifel an der Verhältnismäßigkeit von Aufführungen* aus, seien es auch Aufführungen von kurzen Einaktern:

"So sehr gelegentliche Aufführungen der klareren Erfassung der Handlung und der Einzelgestalten sowie der Belebung des Unterrichts dienlich sind, meistens werden sie scheitern an dem Mangel an Zeit. Dazu kommt, daß der sprachliche Gewinn bei feststehendem Text ein verhältnismäßig bescheidener ist und in keinem Verhältnis zu der starken Belastung des Gedächtnisses steht." (S. 531)

Gegen das skript- und aufführungsbezogene Arbeiten hält Albrecht das Stegreifspiel, das gemäß dem in dieser Arbeit entwickelten Sprachgebrauch als *Szenische*

Improvisation zu bezeichnen wäre:

"Sehr viel mehr Selbständigkeit und Uebung im Sprechen bietet das Stegreifspiel, das ich mehrfach im englischen Unterricht der Unter- und Mittelstufe angewandt habe. Es hat den Schülerinnen eine solche Freude gemacht, daß auch die schwächsten mitgerissen wurden und ein allgemeiner großer Eifer einsetzte, der hoffentlich nicht ganz ohne Erfolg geblieben ist. Da ich aus eigener Erfahrung weiß, daß der Lehrer besonders auf der Mittelstufe zuweilen auf Klassen stößt, mit denen nichts Rechtes anzufangen ist und wo der Fortschritt zu stocken scheint, möchte ich auf das Stegreifspiel als ein treffliches Mittel hinweisen, das erlahmte Interesse zu beleben." (S. 531)

Den gesamten Fremdsprachenunterricht für Anfänger begreift Albrecht als Stegreifspiel, indem (spontan) auf Gegenstände gezeigt und Verben handelnd dargestellt werden. In fortgeschritteneren Klassen liefern Vorlagen (Lehrbuchtexte,

Märchen, Geschichten) die Grundideen für ein Stegreifspiel, das nach Albrecht einen außergewöhnlichen Enthusiasmus bei den Schülern entfacht. Zu deren Inszenierungsaufgabe wird es u.a.,

"Stoff herauszufinden, Ungeeignetes, Episodenhaftes wegzulassen, anderes zur Verdeutlichung der Handlung hinzuzuerfinden, Ort und Zeit möglichst zu vereinheitlichen, Personen ... auszuschneiden, andere hinzuzufügen usw." (S. 533)

Ziel der Unterrichtsarbeit ist nicht die textgetreue Darstellung, sondern die Schaffung eines textbezogenen Handlungsrahmens, innerhalb dessen mit verteilten Rollen improvisiert wird. Den fremdsprachenunterrichtlichen Gewinn dieser Arbeitsweise faßt Albrecht wie folgt zusammen:

"Aber fast durchweg konnte ich feststellen, daß das Ueben uns im Sprechen erheblich vorwärts gebracht hatte, denn man muß sich schon zusammenehmen, um sich nicht zu blamieren. Und man muß beim Spiel höllisch aufpassen, denn *jeder* ist verpflichtet, etwa im Spiel entstehende Pausen und Lücken durch sinngemäßes Gespräch ausfüllen zu helfen; auch kommt das Gespräch, die Fragen und Antworten, nicht immer in derselben Form, und das zwingt den Partner zu immer neuem, selbständigem sprachlichem Gestalten. Ein schriftlicher Text liegt ja nicht vor. Das ist das Wesentliche. Nicht nur, weil die Schreibearbeit unmöglich und zu zeitraubend wäre, sondern weil es *kein gedächtnismäßiges Aufsagen, sondern stetes sprachliches Neuschaffen* sein soll.

Die einzelnen technischen Kniffe findet jeder bald." (S. 534, meine Hervorhebung)

Albrechts Optimismus in bezug auf eine rasant-autodidaktische Aneignung der für die Unterrichtsregie nötigen "technischen Kniffe" vermag ich nicht zu teilen.⁶⁶

Wie Albrecht plädiert auch Mathes (1929) überzeugt für den Einsatz von *Stegreifspielen* im Fremdsprachenunterricht.

Wenn ich mich im folgenden recht ausführlich auf Mathes beziehe, so gehe ich von der These aus, daß sich die "Spielkultur im Fremdsprachenunterricht" seither wenig verändert hat. In der neusprachlichen Fachdiskussion sollten die Fragen, die ich — im Rückbezug auf Mathes' Reflexionen — aufwerfe, systematischer als bisher geschehen geklärt werden. In dieser Arbeit wird auf entsprechende Antworten zwar hingearbeitet, doch nicht alle Fragen werden (explizit) berücksichtigt.

Für Mathes ist das "Stegreifspiel ... eines der besten Mittel, die Sprechfreude zu wecken und die Sprechfreudigkeit zu fördern" (S. 33).

⁶⁶ Seit dem WS 1991/92 biete ich unter dem Titel "Dramapädagogische Lehrqualifikation" an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eine zweisemestrige fachdidaktische Spezialausbildung für Fremdsprachenlehrer und —lehrerinnen an. Meine Erfahrungen in der Arbeit mit Lehramtstudierenden bestätigen mir, daß die Selbsterfahrung der beste Weg zur Aneignung von methodischem Know-How ist, das — unter Anleitung — Schritt für Schritt und oft auch mühsam erworben werden muß.

Frage: Gilt diese Aussage auch für andere Formen dramatischer Aktivität außer dem Stegreifspiel bzw. welche Form führt zu einem besonderen Lernzuwachs in welchem fremdsprachenunterrichtlichen Fertigungsbereich?

Mathes geht davon aus, "daß das darstellende Spiel im Kindesalter als selbstverständliche Lebensäußerung gewertet werden muß und daß der Trieb zum nachahmenden Darstellen von der frühesten Jugend bis in die Zeit des Erwachsenseins nicht erlischt. Es steht aber auch fest, daß nach Schuleintritt das Darstellungsspiel des Kindes im allgemeinen verschwindet ..." (S. 33 f.), womit eine "Apperzeptionsstütze", mit anderen Worten die Möglichkeit einer tieferen Verankerung des Gelernten, ungenutzt bleibt.

Frage: Sind dramatische Aktivitäten bzw. bestimmte Formen von dramatischen Aktivitäten gebunden an eine bestimmte Altersstufe? Wird das dramatische Spiel in der Schule heute bewußt gepflegt? In welcher Weise wird das Lernen durch dramatische Aktivitäten intensiviert?

Für Mathes führt der Weg vom "freien, stegreifartig gestalteten zum gebundenen Spiel ... Damit wird die Darstellung eines Stückes mit vorgeschriebenen Rollen erst dann eintreten, wenn der Schüler im sprachlichen Ausdruck geübt ist und zwar erst, wenn er ein hinlänglich großes Gebiet sprachlichen Ausdrucks beherrscht" (S. 34). Das Auswendiglernen von Rollen soll erst in der Oberstufe geschehen; dies ist aber "kein wirkliches Erarbeiten und wird immer im Gegensatz stehen zu dem natürlichen, kindertümlichen, von dem Schülerdarsteller selbst geschaffenen Ausdruck des Stegreifspiels" (S. 34) ... "Der im Stegreif auftretende Schüler soll von innen heraus, aus dem Erfassen des Zusammenhangs heraus sprechen. Das Wort, das er formt, ist die Hauptsache. Angelerntes 'Schauspielern' darf nicht vorkommen" (S. 36).

Frage: Gibt es eine altersspezifische oder anderweitig zu begründende Progression in bezug auf die Formen dramatischer Aktivitäten, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können? Wie unterscheidet sich das Lernen, das sich im Prozeß der Improvisation vollzieht (z.B. im Stegreifspiel), von dem Lernen, das während der produktorientierten Unterrichtsarbeit (z.B. während der Einübung eines Theaterstücks) erfolgt? Wenn es nicht um die Aneignung schauspielerischer Techniken geht, welche (methodischen) Kompetenzen sollten dann von den Lernern ausgebildet werden?

Für Mathes sollte insbesondere der muttersprachliche Deutschunterricht durch entsprechende dramatische Übungen "dem fremdsprachlichen Stegreifspiel wertvolle Vorarbeit leisten" (S. 34), doch "zeigt sich ein gewaltiger Unterschied zwischen dem Stegreifspiel der Fremdsprache und dem des Deutschen. Im Deutschen kann der Schüler sofort losreden und ... auch seine heimische Mundart verwenden. Später kann er diese sogar bewußt zu bestimmten Charakterisierungen benützen. Das fällt in der Fremdsprache fort. Hier kann das eigentliche Stegreifspiel, das Umsetzen einer Erzählung in dramatische Form, erst eintreten, wenn der Schüler über einen gewissen Wortschatz verfügt ..." (S. 36).

Frage: Was kann von den Erfahrungen, die im muttersprachlichen Unterricht mit dramatischen Aktivitäten gemacht wurden, für den fremdsprachlichen Unterricht wie genutzt werden? Welche Unterschiede gibt es in bezug auf das methodische Vorgehen?

Für Mathes kann die freie dramatische Darstellung "in der Fremdsprache schon recht frühe beginnen. Tatsächlich liegen die Anfänge dramatischer Darstellungen in der Fremdsprache schon seit langem vor in den von Handlungen begleiteten Sprechübungen des Anfangsunterrichts. Wenn der Schüler während des Lautierkurses — also vor Benutzung des Buches — einem anderen einen Auftrag gibt, etwa 'go to the window' ... und dieser Schüler seine Ausführungen in der ersten Person beschreibt: 'I go to the window' ..., ein dritter Schüler vielleicht diese Handlungen in der zweiten oder dritten Person begleitet: 'You go to the window' oder 'he opens the window' usw. ..., so sind das in bescheidenem Maße erste Anfänge dramatischer Darstellung". Solche Übungen — die übrigens sehr an die alternative Sprachlehre "Total Physical Response" erinnern — begreift Mathes, wie z.B. auch die Umformungen einzelner Sätze oder Ausdrücke oder die Verwandlung indirekter Rede in direkte, "als *Vorstufen freier Dramatisierungen*" (S. 35, meine Hervorhebungen).

Frage: Über welche Schritte können Lerner an die Formen freier Dramatisierung herangeführt werden? Kann eine Spielbereitschaft bzw. —kompetenz gezielt aufgebaut werden?

Laut Mathes besteht "das eigentliche Stegreifspiel ... in der Fremdsprache aus der dramatischen Umformung eines geschlossenen Erzählstoffes, der meistens durch ein Stück des Übungsbuches in erzählender Form gegeben sein wird. Dieser rein erzählende Stoff wird nun umgeformt in eine kleine dramatische Unterhaltung, die in dem Stück vorkommenden Personen treten redend *und handelnd* auf". Und eine *Zwischenstufe*

leitet über zum "gebundenen Spiel" (mit vorgegebenen Rollen): "Als passendsten Übergang werden hier zunächst solche gebundenen Stücke auszuwählen sein, die die Möglichkeit bieten, stegreifartige Zusätze frei einzufügen. Diese Stücke müssen in Prosa abgefaßt sein und einen frischen, dem Schüler zusagenden Ton treffen ... Der Oberstufe fällt dann die gelegentliche *Darstellung eines Abschnittes aus einem Drama zu*" (S. 36 f., meine Hervorhebungen).

Frage: *Welche Merkmale haben Stegreifspiele? Sind sie gebunden an eine bestimmte Textsorte bzw. an eine Textvorlage überhaupt? Wenn eine Textvorlage ausgewählt wird, welche Kriterien sollten daran angelegt werden?*

Mathes zeigt am Beispiel eines kurzen Erzähltextes (der übrigens in bezug auf das darin entworfene Irlandbild bedenklich ist), wie er vorgeht. Die Schritte, die nicht sehr detailliert beschrieben werden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- a) die Schauplätze der Handlung werden bestimmt, und damit erfolgt eine Unterteilung in zu spielende Szenen;
- b) die Handlung einer Szene wird nochmals mündlich rekonstruiert;
- c) ein paar Schüler spielen die Szene;
- d) die Schüler, die zugeschaut haben, machen Verbesserungsvorschläge;
- e) ein 2. Spielversuch wird von den gleichen Spielern gemacht, und "kleine Fehler" werden gemeinsam verbessert;
- f) andere Schüler spielen die "polierten" Szenen vor.

Frage: *Wie werden die Schüler auf ihre jeweilige "Rolle" vorbereitet? Wie ernst wird der Aufbau des Handlungsortes genommen? Unter welchen Gesichtspunkten wird eine Spielszene ausgewertet? Wie werden die "Erstspieler" bestimmt? Können beim Spielen überhaupt "Fehler" gemacht werden? Aus welchem Grunde wird welche Sozialform gewählt? Sollte die Einhaltung einer "methodisch bewährten" unterrichtlichen Schrittfolge angestrebt oder "methodischer Spielraum" gelassen werden?*

Für Mathes "ist selbstverständlich, daß der Lehrer dieses Spiel nur als Mittel zum Zweck der lebendigen Auffassung und der Sprachpflege betreibt" (S. 35).

Frage: *Welche Lehr-/Lernziele können mit dem Stegreifspiel verfolgt werden? Geht es lediglich um formale Sprachschulung oder können auch, bezogen auf den literarischen und landeskundlichen Bereich, inhaltliche Ziele verfolgt werden?*

Das "Stegreifspiel" im Sinne Albrechts und Mathes ist eine Inszenierungsform, die der Grundidee eines Fremdsprachenunterrichts als Gestaltete Szenische Improvisation entspricht. Der Unterschied zwischen diesen Inszenierungsformen liegt allerdings darin, daß im "Stegreifspiel" eher das (ungeformte!) freie Spiel im Vordergrund steht, hingegen ein Unterricht als Gestaltete Szenische Improvisation voraussetzt, daß Lehrer und Schüler sich um eine besondere Beziehung zur Kunstform Drama bemühen. Um Unterricht als szenische Improvisation gestalten zu können, müssen Lehrer und Schüler über entsprechende *Gestaltungsmittel* verfügen. Diese Gestaltungsmittel sind von den genannten Vorläufern nicht thematisiert worden und bis heute nicht in den fachdidaktischen Blick geraten.

Spielpause oder Zwischen Reformpädagogik und kommunikativer Wende

Während des Dritten Reiches geraten reformpädagogische Ansätze in den Hintergrund bzw. in (bewußte) Vergessenheit, und an der Abfolge der Entwicklungsphasen in der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts seit dem 2. Weltkrieg⁶⁷ läßt sich zeigen, daß offenere Unterrichtsformen, im Sinne einer Inszenierung von Fremdsprache, eher nicht in die Vorstellungen gängiger Konzepte paßten.

Die *Vermittelnde Methode* der 50er Jahre mit ihrer starken Orientierung an grammatisierender Übersetzung sowie die auf Nachahmung, Mustereinübung und automatisierenden Drill setzenden *audiolingualen* bzw. *visuellen Methoden* widersprechen eher dem Gedanken, den Schülern im Unterricht Spielraum zu geben. Die Kritik von Fremdsprachendidaktikern an der audiovisuellen Methode betrifft beispielsweise "vor allem den weitgehenden Ausschluß des kognitiven und kreativen Potentials des Schülers, der sich überwiegend rezeptiv und reproduktiv verhält ... und die Reduktion der Rolle des Lehrers auf seine Funktion als 'Medientechniker'" (Neuner 1989, S. 150).

Erst der *Kontextualismus* mit seinen Hinweisen auf den 'linguistic context' und dem 'context of situation' schärft zunehmend das Bewußtsein für die Einheit von Sprachlichem und Nichtsprachlichem. Zum Bemühen einer "Situationsdidaktik" wird es, "grammatische Übungen und Texte stärker in Situationen einzubinden, zu 'kontextualisieren'" (Steinig 1985, S. 18).

Der Kontextualismus und auch die Pragmalinguistik bewirken eine Erweiterung der linguistischen Grundlagen, indem über die Ergebnisse strukturalistischer Sprachbeschreibung hinausgegangen wird. *Die funktionelle Bedeutung sprachlicher Formen/Strukturen gerät in den Fokus, das sprachliche System wird als Instrument menschlichen Handelns gesehen und als Rahmen sprachlichen Handelns* (Kontext; Situation; Sprecherrollen; außersprachliche und parasprachliche Mittel; Textsorten etc.) reflektiert. Nicht mehr die "Korrektheit" von Sätzen bzw. 'patterns', sondern kontext- bzw. situationsadäquates Verstehen und Äußern steht im Vordergrund, d.h. auch der Zweck, die Wirkung und Struktur von Kommunikation. Sprachliches *Handeln* wird als

⁶⁷ Vgl. Schilder (1985); Neuner (1989); Richards / Rodgers (1986); ein eher salopp geschriebener Überblick findet sich bei Steinig (1985).

geistige *Tätigkeit* aufgefaßt, als kognitiver und kreativer Akt im sprachlichen "Handlungsspiel".

Kontextualismus und Pragmalinguistik machen den Weg (wieder) frei für das didaktisch-methodische Prinzip der *Handlungsorientierung* von Fremdsprachenunterricht. Lernspiele (vgl. Spier 1981), Rollenspiele (vgl. Löffler 1979), Simulationen (vgl. Jones 1982) und Handlungsspiele (!) (Lohfert 1983) erhalten einen selbstverständlichen Platz in den kommunikativen Unterrichtskonzepten bzw. kommunikativen Übungstypologien der 80er Jahre (vgl. Neuner / Krüger / Grewer 1981; Sexton / Williams 1984). Doch läßt die Art und Weise, in der diese (geschlossenen) Inszenierungsformen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, zu wünschen übrig. Das soll im folgenden Teil deutlicher werden.

2. Das "dramatische Defizit" gängiger Übungsformen in Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken: Argumente für eine bewußte(re) Inszenierung fremdsprachlicher Lernprozesse

In den Lehrbüchern für den fremdsprachlichen Deutschunterricht wimmelt es von Dialogen. Das darf nicht verwundern, denn der Dialog ist die Form lebendiger Sprache schlechthin. Dialoge erfüllen in den Lehrbüchern entweder eine Alibifunktion für grammatische Übungen (vgl. Beispiel 1) oder sind meist — wie in den kommunikativ angelegten Lehrwerken — das Ausgangsmaterial für Übungen zum Lesen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen. Zumeist sind die Dialog-Texte angebunden an Alltagssituationen (vgl. Beispiel 2) und nicht selten wird versucht, eine Portion Komik zu injizieren (vgl. Beispiel 3).

Beispiel 1

(aus: *Lernziel Deutsch*, Grundstufe 2, S. 29)

So war es nicht.

Konjunktiv 2. Vergangenheit

Partner 1: Wenn ich ein guter Schüler gewesen wäre, dann wäre ich aufs Gymnasium gegangen.

Partner 2: Und wenn du aufs Gymnasium gegangen wärest, dann hättest du das Abitur gemacht.

Partner 1: Und wenn ich ...

ein guter Schüler sein — aufs Gymnasium gehen — das Abitur machen — studieren —
Architekt werden — musikalisch sein — Musiker werden — tolle Schallplatten machen —
sehr berühmt werden — viele Künstler kennenlernen

Beispiel 2

(aus: *Themen 3*, S. 30)

A: Hast du schon Pläne für den Urlaub?

B: Oh ja, ich werde eine Schiffsreise machen. Meinen Platz habe ich schon gebucht.

A: Toll! Aber hör mal, ist das nicht teuer?

B: Na ja, es gab da ein Sonderangebot vom Reisebüro. Willst du nicht mitkommen?
Es sind sicher noch Plätze frei.

A: Nein danke. Schiffsreisen sind nichts für mich. Dabei werde ich immer seekrank.
Außerdem habe ich meinen Urlaub auch schon gebucht. Ich werde ...

Beispiel 3

(aus: Sprachkurs Deutsch 3, S. 48)

Kleiner Dialog

Gast: Noch zwei Gläser Schnaps, bitte.

Ober: Ich bringe Ihnen noch eins. Dann ist Schluß.

Gast: Schluß. Der spinnt!

Ober: Hier bitte, das letzte Glas.

Gast: Danke. Was kosten die zwei Gläser?

Ober: Das Glas hier? Kostet 3 Mark.

Gast: 3 Mark.

Ober: Danke.

Gast: --- Hahahah! Der Ober ist ganz schön betrunken heute! Bringt mir zwei Gläser Schnaps und kassiert nur eins.

Ist aus solchen Dialogen nicht schnell die Luft raus? Immerhin ist im Beispiel 2 noch eine gewisse Offenheit da, denn die Lerner können frei ergänzen (Redemittel werden zur Verfügung gestellt), wohin sie in Urlaub fahren werden. Im Beispiel 3 wird für einen kurzen Moment ein lustiger Effekt erzielt, aber wie soll an solch einem Dialog (weiter)gearbeitet werden?

Ein Gegenstück zu solchen "geschlossen-didaktisierten (Alltags-) Dialogen" wären "offen-authentische Dialoge", die möglichst viele Leerstellen lassen und nicht explizit für Lehrbücher geschrieben wurden.⁶⁸ Das soll im folgenden weiter demonstriert werden.

⁶⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang z.B. Dietrich Gross (1987, S. 247 f.). Er verweist auf eine französische Forschungsarbeit von Ralph Keyser, in der aufgezeigt wird, daß 12-15jährige SchülerInnen die Lehrbuchtexte in ihren Sprachlehrwerken als unnatürlich ansehen und ihnen eine Identifikation mit den Personen nicht möglich ist.

Beispiel 4

Hör auf damit

Sie hör auf damit
Er hör doch du auf damit
Sie wie soll ich damit aufhören wenn ich es gar nicht tue
Er du hast damit angefangen
Sie und du sollst damit aufhören
Er wie soll ich damit aufhören wenn ich es gar nicht tue
Sie glaub ja nicht daß ich dir das durchgehen lasse
Er was durchgehen lasse?
Sie diesmal kommst du mir da nicht so leicht raus
Er woraus denn?
Sie stell dich bloß nicht so dumm
Er nichts liegt mir ferner
Sie Schluß damit
Er ich tu ja gar nichts
Sie laß das
Er was denn?
Sie hör endlich auf damit
Er womit
Sie damit
Er womit
Sie das weißt du ganz genau
Er leider nein
Sie ich werd jetzt schlafen
Er du bist nie wach gewesen

Dieser Dialog ist einer unter dem Titel *Liebst Du mich?* von Ronald D. Laing (1978) herausgegebenen Sammlung von "Beziehungsgesprächen" entnommen. Der Vorteil eines solchen Textes ist, daß jede Lernerin auf irgendeine Weise einen Bezug dazu herstellen kann. Der Dialog ist weit offen für die Subjektivität der Lerner, und er ließe

sich ja noch weiter öffnen, würden die Geschlechtspronomen nicht mitgeliefert oder durch Zahlen/Buchstaben ersetzt.

Vergleichbare Dialoge lassen sich aus Lehrbuchtexten, die damit bewußt *entkontextualisiert* werden, "herausschneiden". Z.B. könnte eine Lehrerin, bevor sie die Lerner mit dem Auszug aus Michael Endes "Momo" konfrontiert, folgende Zeilen herausfiltern:

Beispiel 5

(aus: *Themen 2*, S. 126)

A:	So, hier gefällt es dir also?
B:	Ja.
A:	Und du willst hier bleiben?
B:	Ja, gern.
A:	Aber wirst du denn nirgendwo erwartet?
B:	Nein.
A:	Ich meine, mußt du denn nicht wieder nach Hause?

Oder mit geeigneten Auszügen aus Theaterstücken kann gearbeitet werden. Das folgende Beispiel 6 stammt aus Friederike Roths Theaterstück *Das Ganze ein Stück* (1986) und ist bewußt an einer Stelle abgebrochen, wo die in dem Text angelegte Spannung einem Höhepunkt zustrebt und (vom Lerner) irgendeine Lösung dieser Spannung erfolgen muß. Diese graduell steigende Spannung, die aus den unterschiedlichen inneren und äußeren Haltungen⁶⁹ der beiden Figuren resultiert, ist es, die diesen Text von eher "gefühlneutralen" Lehrbuchdialogen abhebt.

⁶⁹ Zum Begriff der inneren und äußeren Haltung vgl. S. 163.

Beispiel 6

Der junge uniformierte Mann: Ihren Ausweis.

Der ältere Herr: Ich habe nie einen Ausweis bei mir.

Der junge uniformierte Mann: Ohne Ausweis kommen sie hier nicht hinein.

Der ältere Herr: Ich muß aber hinein.

Der junge uniformierte Mann: Ihren Ausweis bitte.

Der ältere Herr: Aber ich sage doch, ich habe nie einen Ausweis bei mir.

Der junge uniformierte Mann: Sie müssen sich ausweisen können. Wie soll ich sonst wissen, wer Sie sind.

Der ältere Herr: Meinen Namen habe ich Ihnen gesagt. Ich muß jetzt hinein. Ich halte nämlich die Eröffnungsrede.

Der junge uniformierte Mann: Reden halten müssen kann jeder sagen. Sie sind verpflichtet ...

Der ältere Herr: Das ist nicht wahr. In diesem Land ist man zu überhaupt nichts man ist in diesem Land zu gar nichts ... kann mich dieses Land ...

Der junge uniformierte Mann: Was für eine Rede soll das denn sein?

Der ältere Herr: Darum geht es doch überhaupt nicht. Ich muß da hinein.

Der junge uniformierte Mann: Stellen Sie sich vor: Ihnen passiert plötzlich etwas, Sie können sich nicht ausweisen, und keiner weiß, daß Sie es sind, dem das passiert ist.

Der ältere Herr: Was soll mir denn passieren?

Der junge uniformierte Mann: Stellen Sie sich zum Beispiel vor ...

Der ältere Herr: Warum soll ich mir denn vorstellen, was mir passieren könnte? Daß mir etwas passieren könnte ohne Ausweis, was macht das besser? Wenn mir aber mit oder ohne Ausweis überhaupt nichts passiert, dann brauch ich doch erst recht keinen Ausweis. Und wenn ich auf der Stelle tot umfalle, bin ich auf jeden Fall ... Lassen Sie mich jetzt durch?

Das folgende Beispiel 7 — ein vollständiges Minidrama vom Dramatiker Heiner Müller⁷⁰ — gibt, noch mehr als die anderen drei Dialoge, Rätsel auf.

⁷⁰ Entnommen einer Sammlung von "Minidramen", von denen etliche im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden könnten (vgl. Braun 1987).

Beispiel 7

Herzstück

- eins Darf ich Ihnen mein Herz zu Füßen legen.
- zwei Wenn Sie mir meinen Fußboden nicht schmutzig machen.
- eins Mein Herz ist rein.
- zwei Das werden wir ja sehen.
- eins Ich kriege es nicht heraus.
- zwei Wollen Sie, daß ich Ihnen helfe.
- eins Wenn es Ihnen nichts ausmacht.
- zwei Es ist mir ein Vergnügen. Ich kriege es auch nicht heraus.
- eins heult.
- zwei Ich werde es Ihnen herausoperieren. Wozu habe ich ein Taschenmesser. Das werden wir gleich haben. Arbeiten und nicht verzweifeln. So, das hätten wir. Aber das ist ja ein Ziegelstein.
- eins Aber es schlägt nur für Sie.

Markant wieder die bewußte Anonymität der Figuren, die lediglich eine Ziffernidentität besitzen. Durch des Dramatikers Kunstgriff der Verfremdung wirkt der Text auf den Lerner befremdend. Dieser Text mag ein extremes Beispiel sein für das "Schock-Potential" dramatischer Texte, und schon deswegen, aber auch wegen der subtilen Semantik dürfte er eher für fortgeschrittene LernerInnen in Frage kommen, denen ein Heraustreten aus der Selbst-Verständlichkeit und ein Hineinwagen in das fiktive, bedrohlich anmutende Fremde (manchmal) zugetraut werden kann.

*These: Es ist an der Zeit, in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache eine Unterscheidung zu treffen zwischen undramatischen Dialogen und dramatischen Dialogen.*⁷¹

Dramatische Dialoge enthalten Leerstellen und sind durchsetzt mit einer Spannung, die z.B. aus der Art der Beziehung zwischen den Sprechern entsteht (z.B. ist Erikas Wahrnehmung von Susanne: meine jüngere Schwester nervt, immer mischt sie sich ein

⁷¹ Eine solche Unterscheidung ist impliziert in Müllers (1985) "Plädoyer für eine Pädagogik der Phantasie". Er hält den Defiziten von didaktischen Lehrbuchdialogen die Möglichkeiten von interpretatorisch offenen, dialogisch-dramatischen Texten entgegen.

und fordert gleiche Rechte!); oder die dadurch aufgebaut wird, daß einer Handlungssituation bewußt eine Einschränkung auferlegt wird (Beispiel: Der Kandidat wiederholt die mündliche Prüfung. Es ist sein letzter Versuch. Der Prüfer merkt, daß der Kandidat nach Alkohol riecht!).

Dramatische Dialoge sind, wie das folgende Zitat vom Dramatiker Friedrich Dürrenmatt (1955, S. 108) belegt, zur Schaffung von Sprechsituationen und damit zur Förderung von Sprechfertigkeit geradezu prädestiniert:

"Die Handlung ist der Tiegel, in welchem der Mensch Wort wird, Wort werden muß. Das heißt nun aber, daß ich den Menschen im Drama *in Situationen zu bringen habe, die ihn zum Reden zwingen*. Wenn ich zwei Menschen zeige, die zusammen Kaffee trinken und über das Wetter, über die Politik oder über die Mode reden, sie können dies noch so geistreich tun, so ist dies noch keine dramatische Situation und noch kein dramatischer Dialog. Es muß etwas hinzukommen, das ihre Rede so besonders, dramatisch, doppelbödig macht. Wenn der Zuschauer etwa weiß, daß in der einen Kaffeetasse Gift vorhanden ist, oder gar in beiden, so daß ein Gespräch zweier Giftmischer herauskommt, wird durch diesen Kunstgriff das Kaffeetrinken zu einer dramatischen Situation, aus der heraus, auf deren Boden sich die Möglichkeit des dramatischen Dialogs ergibt ... Ohne den *Zusatz einer besonderen Spannung, einer besonderen Situation* gibt es keinen dramatischen Dialog." (Dürrenmatt 1991, S. 48; meine Hervorhebungen)

Undramatisch sind Dialoge, die *keine* Leerstellen enthalten, *keine* Spannung haben, *keine* Rätsel aufgeben.⁷² Von dieser Sorte gibt es (zu) viele in unseren Lehrbüchern! Die Spracharbeit an solchen undramatischen Dialogen ist in den kommunikativ orientierten Lehrwerken zwar recht vielfältig – die Palette reicht in der "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" (vgl. Neuner / Krüger / Grever 1981, S. 45) z.B. von der "Dialogergänzung" und "Dialogvariation" über die "Dialog-Texterstellung mit Redemittelvorgabe" und den "Verzweigungsdialog" bis hin zu verschiedenen Arten von "Offenen Dialogen" –, doch es mangelt noch an (Übungsformen zu) "dramatischen Dialogen", mit deren Hilfe der Fremdsprachenunterricht spannender, lebendiger und handlungsorientierter gemacht werden kann.⁷³ Oder in den Worten von Butzkamm (1989b, S. 158):

⁷² Vgl. dazu z.B. den Definitionsversuch in einem literaturwissenschaftlichen Standardwerk von Ivo Braak (1974, S. 117): "Das Dramatische ist als Formkategorie allgemeiner als das Drama; *Keimzelle ist der Dialog*. Dialog auch in epischen Stücken ... möglich, jedoch nur dann 'dramatisch', wenn er als *Grundelement Spannung* besitzt. Damit Abgrenzung des Dialogs einerseits gegen Unterhaltung, andererseits gegen das (philosophische) Streitgespräch, das nur logische Denkergebnisse gegeneinandersetzt (z.B. die Dialoge von Platon)" (meine Hervorhebungen, M.S.).

⁷³ Vorschläge zur Inszenierung von Dialogen fehlen in der Übungstypologie. Solche finden sich, wenn auch nur angedeutet und bezogen auf den Englischunterricht, bei R. Löffler (1979, S. 71-74).

"Wir brauchen spielbare, spannungsreiche, dramatische Dialoge, die Schüler dazu reizen, in eine Rolle zu schlüpfen, sich darstellerisch und gefühlsmäßig zu engagieren."

Zur "undramatischen Inszenierung" von Lehrbuchinhalten

Die Wortkombination in der Überschrift mag paradox erscheinen: denn ist "Inszenierung" nicht ein dramatischer Begriff, kann es daher überhaupt so etwas geben wie eine "undramatische Inszenierung"?

Der Sinn dieser Wortkombination soll im folgenden deutlicher werden. Anhand von Beispielen aus gängigen Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken⁷⁴ soll gezeigt werden, daß es zwar vielfältige "Übungsformen mit szenischem Potential" gibt, diese aber zum großen Teil Schwachpunkte aufweisen, da bei ihrer Konstruktion der "dramaturgische Blick" bzw. das "dramaturgische Know-How" fehlten. Die bisherigen Übungsformen mit szenischem Potential, mit denen bereits in die Richtung einer Sprachaneignung/—anwendung durch körperliche Bewegung im (Klassen—)Raum geschritten wurde, sollen im folgenden als *dreidimensionale Übungsformen* bezeichnet werden.

⁷⁴ Die Auswahl der Lehrwerke erklärt sich daher, daß die Sprachlehrer, mit denen ich im Rahmen von dramapädagogischen Fortbildungen zusammenarbeitete, diese in ihrem Unterricht benutzten. Mithin wurden speziell diese Lehrwerke für mich zum argumentativen Bezugspunkt.

Die Rolle spielt eigentlich gar keine Rolle

Beispiel 8

Im Lehrwerk *Themen 2* wird in der Lektion 4 (S. 56 f.) in Form eines Zeitungsberichts Harry Gerth, Arbeiter bei VW in Wolfsburg, vorgestellt. Der Leser erfährt in dem Bericht etwas über die Arbeits- und Lebensbedingungen des Arbeiters.

In einer Übungsaufgabe heißt es dann:

"Machen Sie ein Rollenspiel mit Ihrem Nachbarn. Ihr Nachbar ist Harry Gerth (oder eine Person von Seite 54). Sprechen Sie über den Arbeitsplatz."

Abgesehen von der inhaltlichen Beliebigkeit der Aufgabe ("oder eine Person von Seite 54"!), wird hier wohl das "Rollenspiel" mit einem Gespräch verwechselt ("*Sprechen Sie über ...*").

Das Rollenspiel hat sich in den Lehrbüchern fest eingenistet. Doch dieses Beispiel zeigt, daß der Begriff Rollenspiel ein Synonym geworden ist für Gesprächssituationen; *der physische Handlungsaspekt*, in der Formulierung "eine Rolle spielen" impliziert, ist *verlorengegangen*.

Schaut man sich die Übungsteile an, in denen das "Rollenspiel" vorgeschlagen wird, so wird man den Eindruck nicht los, als handele es sich um eine weglass- bzw. beliebig einsetzbare Inszenierungsform. Das Rollenspiel wird von Lehrbuchautoren kaum als das gesehen, was es ist: ein unterrichtliches Handlungsmuster, das in seinen Ablaufschritten relativ klar definiert ist.⁷⁵

⁷⁵ Vgl. dazu z.B. Hilbert Meyer (1987/II, S. 357 ff.).

Beispiel 9

(aus: *Themen 2*, S. 62)

Im Anschluß an eine Multiple-Choice-Aufgabe, die zur Rekonstruktion des Inhalts eines Hörtexts gestellt wird und darauf folgenden W-Fragen zum Inhalt heißt es lapidar: "Wenn Sie möchten, spielen Sie das Gespräch als Rollenspiel".

Welche Funktion "Rollenspiele" an der jeweilige Stellen haben, wie sie geplant, durchgeführt und nachbereitet werden, bleibt meist unklar.

Beispiel 10

Im Lehrwerk *Sichtwechsel* (S. 205) wird im Rahmen der Arbeit an Argumentationsstrategien eine Auswahl von "konträren" Sätzen vorgegeben, z.B.:

- Herr Ober, das Brot ist schimmelig.
- Nach dem Krieg wären wir froh gewesen, wenn wir schimmeliges Brot gehabt hätten.

Im Anschluß daran erfolgt die Aufforderung:

Erprobt in Rollenspielen mögliche Fortsetzungen zu den hier abgedruckten Argumentationsbeispielen oder zu anderen Beispielen, an die ihr euch erinnert.

Unklar bleibt, wie die "Rollen" definiert werden und auf welche Weise eine Identifikation mit der "Rolle" bzw. eine Einfühlung in die "Rolle" erfolgt. Handelt es sich beim Beispiel 8 nicht eher um eine *unvorbereitete szenische Improvisation*⁷⁶ als um ein Rollenspiel? Denn auf der Grundlage von zwei Stimuli-Sätzen soll doch wahrscheinlich spontan improvisiert werden?

Eine Frage, die durchweg unbefriedigend gelöst bleibt: Was macht die Rolle eigentlich zur Rolle? Denn z.B. von "*Rollenkarten*" zu sprechen, wenn darauf lediglich die Meinung einer weiter undefinierten Lehrbuch-Figur festgehalten ist, muß auf Skepsis stoßen.

⁷⁶ Zur Definition und Gegenüberstellung von unvorbereiteter und vorbereiteter szenischer Improvisation vgl. die Ausführungen weiter unten "zur bewußteren Arbeit an der Rolle ...", S. 159 f.

Beispiel 11

(aus: *Sprachbrücke 1*, S. 139)

"Bina Boto: frei sprechen — Fehler korrigieren stört — wichtig ist der Inhalt, nicht die Grammatik"

Die Lerner bekommen "Rollenkarten" dieser Art und werden aufgefordert:

"Spielen Sie bitte mit den Rollenkarten einen Dialog!"

Ist hier nicht eigentlich gemeint: "Schreiben Sie Stichwörter auf, die die Aussagen von Bina Boto und den anderen Figuren zusammenfassen. Benutzen Sie die Stichwörter, um miteinander ein (kontroverses) Gespräch zu führen! ?"

Um die *Rolle* von Bina Boto spielen zu können, reicht die obige Minimalvorgabe wohl kaum aus. In dieser Übung aus *Sprachbrücke 1* können die Lerner sich zwar auf eine Abbildung beziehen, auf der auch Bina Boto zu sehen ist, doch wird eine "Rollenübernahme" durch die nur schemenhaften Zeichnungen im Cartoon-Stil — es sind keine Gesichts- oder anderen körperlichen Merkmale auszumachen, die einen Aufschluß bzw. eine begründete Ahnung gäben vom Alter oder der kulturellen Herkunft der Figur — erleichtert?

Dem Argument von Dietrich Sturm (1979, S. 201), daß (solche) Zeichnungen einen individuellen Lösungsspielraum und damit eine Anpassung an die Lernerbedürfnisse lassen, ist entgegenzuhalten, daß Merkmale wie Alter, Sexus und Gestalt nicht, wie Sturm meint, "Identifikationshemmer" sein müssen, sondern einen "Identifikationsrahmen" darstellen können, innerhalb dessen für die Lerner noch individueller Raum zur Ausgestaltung bleibt. Lernpsychologisch ist ein solcher *Orientierungsrahmen* sicherlich sinnvoll, zumal das Weglassen solcher Merkmale allein ja keine Identifikation mit einer fiktiven Person ermöglicht. Diese kann nur erfolgen, wenn die Lerner "Einfühlungshilfen" bekommen; und von der Art und Qualität derer wird entscheidend mit abhängen, welchen Intensitätsgrad die Einfühlung in eine Situation bzw. Person erreicht.

Manchmal wird auch geschickt das Wort "Rolle" oder "Rollenspiel" umschifft, indem das weiter gefaßte (unverbindliche/re?) Wort "Szene" benutzt wird.

Beispiel 12

(aus: *Deutsch Aktiv 2*, S. 140)

Spielen Sie die Szenen A, B und C.

A: Sie erzählen einem Bekannten von Ihrem Urlaub. Sie waren am Meer. Das Wetter war nicht besonders gut; aber die Leute waren sehr nett. Sie haben sich gut erholt.

(Die Aufgabenstellung für die "Szenen" B und C sind vergleichbar; M.S.)

Akkuratere wäre wohl die Übungsanweisung: "Benutzen Sie die folgenden Angaben zur Vorbereitung einer szenischen Improvisation". Das mag pedantisch erscheinen, doch wird klarer anhand der folgenden

These: Der Grad der inhaltlichen Klarheit und begrifflichen Genauigkeit einer Übungsanweisung spiegelt, inwieweit ein reflektierter Einsatz von "dreidimensionalen Übungsformen" im Fremdsprachenunterricht erfolgt.

Ein Blick ins Lehrerhandbuch zu *Deutsch Aktiv 2* bestätigt, daß die Begrifflichkeit nicht ganz geklärt scheint. Was im Lehrbuch als "Szene" gilt, wird im Lehrerhandbuch zum "Rollenspiel".

"Rollenspiele A, B, C: Dialoge erarbeiten und dann vorspielen lassen" (s. Lehrerhandbuch S. 123).

Eine Rolle wird doch gar nicht erarbeitet! Lerner A bekommt doch nur situative Anhaltspunkte, und Lerner B wird erst gar nicht dazu aufgefordert, an seiner "Rollen-Identität" zu arbeiten. Aus diesem Grunde haben wir es hier eher mit einer (relativ) unvorbereiteten szenischen Improvisation zu tun. Problematisch an dieser Anweisung ist außerdem, daß Lerner A etliche Vorinformationen bekommt, Lerner B hingegen keine. Ein Ungleichgewicht im Spiel ist damit vorprogrammiert.

Ein wunder Punkt ist m.E., daß Spiel oft — wie in diesem Beispiel — für pragmalinguistische Zwecke funktionalisiert wird. Es kommt den Lehrbuchautoren im Prinzip nur auf die Trainierung von "Sprechintentionen" an. Wieviel mehr an

"Authentizität" und Sprachproduktion könnte ins Spiel eingehen, wenn bewußter an der "biografischen Fülle" einer fiktiven Figur gearbeitet würde!⁷⁷

These: Unsere Lehrbuchfiguren bleiben zu oft "Maskenwesen" — sie bekommen kein Gesicht, keine Identität. Je mehr Identifikation allerdings für einen Lerner mit einer fiktiven Figur möglich ist, desto intensiver wird er in einer Szene sprachlich handeln.

Daß das unterrichtsmethodische Know-How in bezug auf die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Rollenspielen sehr zu wünschen übrig läßt, davon zeugt das folgende (geradezu anekdotenträchtige)

Beispiel 13

(aus: Lehrerheft zu Teil 3/4 von *Sprachkurs Deutsch*, S. 43):

"Die Rollenspiele 37 und 38 füllen mindestens eine Stunde. Teilnehmer, die bei solchen Rollenspielen verkrampft dabeisitzen, können sich statt dessen auf die Szene 39 vorbereiten: Stichworte machen, frei spielen nach den Notizen (eventuell mit Variation)."

Eine solche "Flucht nach vorn" ist das — nicht verwunderliche — Resultat methodischer Unsicherheit.

⁷⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang die Ausführungen weiter unten "Zur bewußteren Arbeit an der Rolle ...", S. 159 f.

Ein Beispiel für den unreflektierten Einsatz
pantomimischer Arbeitsformen⁷⁸

Beispiel 14

Im Lehrwerk *Sichtwechsel* ist auf den Seiten 66-68 die Kurzgeschichte "Ein Tisch ist ein Tisch" von Peter Bichsel abgedruckt. Zwei Übungsaufgaben zum Text basieren auf pantomimischer Darstellung von Handlung bzw. Begriffen:

"1 Wählen Sie jemanden aus der Gruppe, der die Geschichte als Pantomime vorspielt ..."

"2 Wie kann pantomimisch EINSAMKEIT ausgedrückt werden, und wie wird dies im Text ausgedrückt? Wie kann pantomimisch FREUDE ausgedrückt werden und wie geschieht dies im Text?"

Aufgabe 1 ist höchst problematisch. Von einem einzelnen Lerner zu verlangen, die Handlung einer Kurzgeschichte vor den Mitlernern pantomimisch darzustellen, ist eine große Überforderung. Die Übungsanweisung wird dem anspruchsvollen Medium Pantomime nicht gerecht. Längere Handlungssequenzen vor anderen pantomimisch darzustellen braucht großes Selbstvertrauen, wozu wiederum eine Vorerfahrung/Sicherheit in bezug auf die Anwendung pantomimischer Techniken nötig ist. Kann beides so einfach vorausgesetzt werden?

Könnte die Lehrerin/der Lehrer einlösen, was hier vom Lerner verlangt wird?

Die Übungsanweisung im Lehrbuch wird allerdings ein wenig relativiert im dazugehörigen Lehrerhandbuch (S. 45), wo von mehreren (!?) "Freiwilligen" die Rede ist. Doch in welchen Schritten die pantomimische Erarbeitung erfolgen soll, bleibt offen. Sowohl in der Aufgabe 1 als auch in der überschaubareren Aufgabe 2 bleibt außerdem unklar, in welchen Sozialformen gearbeitet werden soll.

Zur Kritik am Umgang mit (Auszügen aus) dramatischen Texten

⁷⁸ Beispiele für einen reflektierteren Einsatz liegen inzwischen vor in Form von "Videomaterialien für die Lehrerfortbildung (vgl. Wolf 1990).

In unseren Lehrbüchern gibt es kaum Auszüge aus Dramen bzw. wenn es sie gibt, werden die darin enthaltenen parasprachlichen und gestisch-mimischen Elemente für eine sprachlich-ästhetische Erschließung nicht genutzt (vgl. Esselborn 1988, S. 404).

Beispiel 15

In der Lektion 7 von Themen 3 z.B. sind in einem Kasten eine Rezension aus Dürrenmatts *Die Physiker* (S. 89) und in einem anderen Kasten dialogische Teile aus diesem Drama abgedruckt (S. 94).

Die Übungsformen zu diesen Beispielen spiegeln die Tradition einer rein kognitiv orientierten Textanalyse.

Beispiel 16

Im Mittelstufen-Lehrwerk *Wege* (S. 142/43) geht es um einen Auszug aus Franz Xaver Kroetz' Theaterstück *Mensch Meier* : eine Inhaltsangabe vom gehörten Dramenausschnitt wird verlangt und W-Fragen werden gestellt zu einzelnen Aspekten, die (von den Lehrbuch-Autoren!) für wichtig gehalten werden.

Die Lerner werden nicht dazu ermuntert, szenische Phantasie zu entwickeln. Was tun die meinem Text an! würde sicherlich der jeweilige Dramatiker denken; denn begreift er nicht seinen Text als künstlerisch produziertes Rohmaterial, auf dessen Grundlage Regisseure bzw. Akteure konkrete *Handlungssituationen* schaffen? Den dramatischen Dialog mit Lernerleben zu füllen, in Handlung umzusetzen anstatt ihn in Metatext zu überführen muß das Ziel sein!

Versucht wird dies zumindest im Mittelstufen-Lehrwerk *Deutsch Aktiv 3* (Teil 1, S. 22), allerdings am Beispiel eines epischen Textes, der in einen dramatischen erst umgewandelt werden muß/soll.

Beispiel 17

Es handelt sich um das Grimm-Märchen *Des Kaisers neue Kleider*. Nach einer Charakterisierung der (Märchen-)Figuren, nach einer Einteilung des Märchens in Überschriften und Abschnitte und nach einer erzählenden Rekonstruktion des Märchens anhand von Stichwörtern soll das Märchen in ein Theaterstück umgeändert werden. Die Lerner sollen Haupt- und Nebenrollen übernehmen und das Märchen nachspielen.

Interessant wäre zu erfahren, welche konkreten Unterrichtsschritte den Autoren bei der Realisierung dieser Aufgabe vorgeschwebt haben, denn man wird den Eindruck nicht los, daß die Verantwortung für die Inszenierung des Märchens an die Lerner delegiert wird. Nichtsdestotrotz lenkt dieses Beispiel aber den Blick auf die Möglichkeit, epische Texte (und warum nicht auch lyrische?) in dramatischen Dialog zu überführen.

Die These von Weinrich (1988, S. 260), "daß man mit der Literatur viel phantasievoller umgehen kann, als bisher bekannt ist", gilt natürlich auch für den Umgang mit dramatischen Texten. Nach Weinrich wäre es auch falsch, den Lernern eine Konfrontation mit komplexen (dramatischen) Texten zu ersparen:

"Der Komplexitätsschock wird auf diese Weise nicht etwa aus der Welt geschafft, sondern nur aus dem Unterricht eliminiert und für die Zeit danach aufgehoben, wenn nämlich die Sprache wirklich gebraucht werden soll. Ich finde eine Didaktik, die solches empfiehlt, feige. Ich bin daher der Ansicht, der Fremdsprachenunterricht sollte *der sprachlichen Komplexität nicht ausweichen, sondern Methoden entwickeln, ihr zu begegnen.*" (meine Unterstreichung, M.S.)

Das Methodenrepertoire in bezug auf die Arbeit an dramatischen Texten läßt, wie gezeigt wurde, zu wünschen übrig.

Zusammenfassung der Kritikpunkte an "dreidimensionalen Übungsformen" in einschlägigen Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken

Die Analyse der ausgewählten Lehrwerke⁷⁹ zeigt, daß darin z.B. die folgenden dreidimensionalen Übungsformen enthalten sind:

- a) (Nach)spielen von vorgegebenen bzw. von den Lernern variierten Dialogen;
- b) Sketche;

⁷⁹ Vgl. die Auflistung von Lehrwerken im Literaturverzeichnis.

- c) Simulationen;
- d) Dramatisierung eines Prosatextes (der dramatisierte Text dient als Vorlage für ein "Theaterstück");
- e) "Rollenspiele";
- f) pantomimische Darstellung von Handlungen bzw. der Bedeutung von Wörtern;
- g) Arbeit an (Auszügen aus) Dramentexten

Anhand der Übungsformen vom Typ e, f und g wurde exemplarisch gezeigt, daß dreidimensionale Übungsformen Defizite aufweisen, die in der folgenden (erweiterten) Liste nochmals in Kompaktform benannt werden:

- Es gibt keine klare Begrifflichkeit zur Beschreibung/Kennzeichnung "dreidimensionaler Übungsformen";
- Die vorherrschende "dreidimensionale Übungsform" in Lehrbüchern ist das sogenannte "Rollenspiel", das diese Bezeichnung nicht verdient, denn
 - problematisch bei der *Vorbereitung* von "Rollenspiel" ist, daß die Lerner kaum "Identifikationshilfen bekommen; es erfolgt keine reflektierte Arbeit an der Rolle, d.h. keine reflektierte Einfühlung in die Situation bzw. Person;
 - problematisch an der *Durchführung* von "Rollenspiel" ist z.B., daß der Aufbau des fiktiven Handlungsortes nicht ernst (genug) genommen wird;
 - problematisch ist weiterhin, daß eine *Nachbereitung* kaum systematisch erfolgt; es werden z.B. keine Beobachteraufträge gegeben;
- einige 'dreidimensionale Übungsformen' überfordern die Lerner, da sie vom Lehrer/von der Lehrerin keine "Inszenierungshilfen" bekommen; die (bequeme) Delegation der Verantwortung an die LernerInnen ist problematisch;
- an "dreidimensionalem Textmaterial" wird eindimensional gearbeitet, d.h. dramatische Texte werden nicht sinnlich-körperlich angeeignet, sondern die Übungsformen dazu spiegeln die Tradition einer literaturwissenschaftlich-kognitiven Textanalyse;
- der Lehrer bleibt distanziert, übernimmt keine Rolle;
- das (fachspezifische) Ziel etlicher "dreidimensionaler Übungsformen" ist nicht klar, eine zielgerichtete Auswertung findet nicht statt; das legt die Vermutung nahe, daß "dreidimensionale Übungsformen" im fremdsprachlichen Deutschunterricht vor allem eine "Ventilfunktion" haben.

Aus den genannten Kritikpunkten lassen sich *Kriterien für die Evaluation von dreidimensionalen Übungen* ableiten:

- Um welche dreidimensionale Übungsform handelt es sich? Läßt sie sich (begrifflich) eindeutig charakterisieren?
- Welche Funktion hat die Übungsform in bezug auf fremdsprachenunterrichtliche, d.h. sprachliche, literarische, landeskundliche, methodische Ziele?
- Welchen (didaktischen) Stellenwert könnte/sollte *diese* Übungsform in diesem Fremdsprachenunterricht für *diese* Zielgruppe haben?
- Wie wird die Übung vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet: Ist die Übungsanweisung klar?
 - Wird ein Beispiel/Modell geliefert?
 - Welche (Rollen-)Vorgaben werden gemacht?
 - Werden Sozialformen berücksichtigt?
 - Gibt es ein Zeitlimit?
 - Ist die Rolle des Lehrers/der Lehrerin definiert?
 - Sind die (Beobachter-)Aufträge für die Lerner klar formuliert?
- Was ließe sich an dieser Übungsform verbessern/modifizieren?

Zur "(un)dramatischen Sensibilität" bei der Entwicklung dreidimensionaler Übungsformen

Im folgenden soll angedeutet werden, wie – durch leichte Modifikationen im Sinne dramatischer Kunst – dreidimensionale Übungsformen qualitativ verbessert werden können.

Beispiel 18

(aus: *Deutsch Aktiv 2*, S. 92)

3a:

- Sie wollen einen Ausflug nach Frankfurt machen. (Sie wollen dort einkaufen.)
- Sie möchten nicht allein fahren. Fragen Sie Ihren Nachbarn (Ihre Nachbarin), ob er (sie) mitkommt.

3b:

- Ihre Nachbarin lädt Sie zu einem Ausflug nach Frankfurt ein.
- Sie möchten lieber in die Natur und nicht in eine Großstadt.

Die gleichen Kritikpunkte wie am Beispiel 11 treffen zu, doch läßt sich in diesem Falle zumindest aufmerksam machen auf *das dramatische Element "Überraschung"*, das bei der Planung und Durchführung dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts eine wichtige Rolle spielt: Zwei Spieler bekommen je eine Karte mit *verschiedenen* Angaben (vgl. oben 3a/3b). Die Übungsform enthält also eine gewisse (Überraschungs-)Spannung, denn die sprachlichen und nichtsprachlichen Reaktionen des Partners können nicht bzw. nicht mehr so leicht vorhergesehen werden. Die Lerner müssen spontan reagieren. In diesem Beispiel wird aber der potentiell lernfördernde Überraschungseffekt nicht voll genutzt! Beide (Angaben-)Karten sind im Lehrbuch abgedruckt; die Lerner können deshalb tun, was sie nicht sollten: einander in die Karten schauen. Solche Inszenierungsanweisungen gehören in das Lehrerhandbuch als Regiezentrale eines Lehrwerks!

Beispiel 19

(aus: *Deutsch Aktiv 2*, S. 19)

Spielen Sie bitte die Szene(n):

Sie wollen in Ihrer Mietwohnung eine Geburtstagsparty machen. Es wird vielleicht ein bißchen laut. Sie entschuldigen sich schon vorher bei Ihren Nachbarn.

Abgesehen von den undefinierten Rollen: Die Inszenierung gewänne sicherlich an *Lernspannung*, wenn das Handeln der Personen weiter eingeschränkt und z.B. die Vorgabe gemacht würde, daß der Nachbar, der endlich einmal ausschlafen möchte, wegen der Anfrage aus dem Bett geklingelt wird (oder er sich gerade vorgestern darüber geärgert hat, daß das Geburtstagskind wieder die Treppe nicht gefegt hat).

Übungsformen können also für Sprachlernzwecke wirksamer gemacht werden, wenn das dramatische Konzept der Einschränkung mitbedacht wird.⁸⁰

These: Bei Versuchen, 'dreidimensionale Übungsformen' zu entwickeln, herrscht bislang eine Orientierung an einer nicht näher bestimmten Kategorie "Spiel" vor. Die Folge einer fehlenden "Inszenierungstheorie" sind minimalistische Spielansätze, wofür der Umgang mit dem Handlungsmuster Rollenspiel typisch ist.

Das "Rollenspiel" ist bisher vornehmlich aus soziologischer Perspektive gesehen worden. Neuner (1979) stellt z.B. die "Kritische Rollentheorie" von Krappmann (1969) der "Anpassungstheorie" von Parsons (1951) gegenüber. Sie sollen in diesem Zusammenhang nicht detaillierter dargestellt werden, sondern der Hinweis mag genügen, daß auf dem Boden der soziologisch begründeten Rollentheorie von Krappmann für einen Einsatz des "Rollenspiels" im "funktional-pragmatisch-kommunikativen" Sprachlehriansatz argumentiert wird.⁸¹

Ritter (1981, S. 14) sieht den pädagogischen Einsatz des Rollenspiels in Zusammenhang mit der Herausbildung einer "Interaktionspädagogik" in den 70er Jahren, die

"den Spiel- und Theaterprozeß pädagogisch legitimiert durch eine lerntheoretisch formulierte Theorie des gesellschaftlichen Handelns, durch die Rollentheorie (genauer gesagt: die sogenannte 'revidierte Rollentheorie', speziell Goffmanns, die in Deutschland durch Habermas und Krappmann ausformuliert wurde). Analytische Begriffe der Rollentheorie wie Distanz, Ambiguitätstoleranz,

⁸⁰ Vgl. dazu Bolton (1990, S. 21-24).

⁸¹ Vgl. auch Löffler (1979, S. 173), die sich auf "Psychologische und soziologische Grundlagen — Kommunikations- und Rollentheorien" stützt.

Empathie, desgleichen der unter anderem durch Habermas bei uns eingeführte Begriff der kommunikativen Kompetenz werden zu spezifischen Qualifikationen, die durch Verfahren der Interaktionspädagogik verbessert oder 'trainiert' werden sollen".

Der Theaterpädagoge Ritter, dem es um die Entwicklung von "Theater als Lernform" geht, kritisiert,

"daß sich verschiedene interaktionspädagogische Konzepte distanzieren von allem, was darstellendes Spiel und Theater sein könnte, allgemein gesagt von ästhetischem Handeln, und zwar mit dem Argument der Wirklichkeitsferne und Wirklichkeitsflucht" (1981, S. 16).

Er belegt seine Kritik u.a. am Beispiel des von Kochan (1974) entwickelten Rollenspielkonzepts für den muttersprachlichen Deutschunterricht, das sicherlich die Rollenspiel-Praxis im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit beeinflußt hat. In Kochans Konzept hat Rollenspiel "keinerlei ästhetische Funktion", und es gehorcht keinem "dramaturgischen Aufbau" (zitiert nach Ritter 1981, S. 17).

Die soziologisch-psychologische bzw. interaktionspädagogische Orientierung von Rollenspiel und die damit einhergehende Ausblendung von Drama als literarischer und theatraler Kunstform hat bewirkt, daß im Fremdsprachenunterricht die "Arbeit an der Rolle", wie sie z.B. eine Schauspielerin leistet, zu kurz gekommen ist. Wäre anstatt der Soziologie, Psychologie und Interaktionspädagogik bzw. über diese Disziplinen hinaus der Bereich Drama/Theater als Bezugsfeld für die "szenische Praxis" im Fremdsprachenunterricht erkannt worden, so hätten sich Fremdsprachendidaktiker z.B. an einer Publikation des sowjetischen Regisseurs und Schauspielers K.S. Stanislawski (1981) orientieren können: "Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle".

Im "Rollenspiel" wird im fiktiven Raum gehandelt. Das Spielen einer Rolle, das Handeln im fiktiven Raum, ist in erster Linie Sache des Theaters; es bietet sich also an, dort nach Anregungen für die Inszenierung fremdsprachlicher Lernprozesse Ausschau zu halten.

These: Je höher die Sensibilität der Lehrperson für das Dramatische ist, desto kompetenter kann sie 'dreidimensionale Übungsformen' entwickeln und mithin Sprachlernsituationen schaffen, in denen verbal und nonverbal intensiver Weise gehandelt wird.

Diese These mündet in eine *Definition*:

Erfolgt bei der Entwicklung von 'dreidimensionalen Übungsformen' eine Orientierung an dramatischen Kunstformen, so handelt es sich um dramapädagogische Übungsformen, d.h. das Potential dramatischer Kunstformen wird für pädagogische Zwecke — in diesem Falle für den pädagogischen Kontext Fremdsprachenunterricht — genutzt bzw. ausgeschöpft.

Zur bewußteren Arbeit an der Rolle als Voraussetzung für ein engagiertes (Sprach-)Handeln in fiktiven Kontexten

Was bedeutet es, eine Rolle zu übernehmen? Diese entscheidende Frage geriet bisher nicht so recht ins Blickfeld, wenn im Fremdsprachenunterricht eine Rolle gespielt wurde bzw. ein Rollenspiel gemacht wurde.

Im folgenden wird der Versuch unternommen, den Begriff Rolle aus dramapädagogischer Perspektive genauer zu fassen. Auf dem Fundament eines dramapädagogischen Rollenverständnisses — so die These — kann Fremdsprachenunterricht wirksamer inszeniert werden.

Morgan / Saxton (vgl. 1987, S. 30) unterscheiden in bezug auf das Handeln in der Fiktion fünf Inszenierungstypen mit jeweils unterschiedlichem Identifikationsgrad:

1. Dramatic Playing

Die Lerner handeln zwar in einer fiktiven Situation, handeln aber als sie selbst, d.h. nehmen keine fiktive Identität an.

*2. Mantle of the Expert*⁸²

Die Lerner bekommen als Gruppe eine "allgemeine Rolle", d.h. sie reagieren in einer fiktiven Situation aus dem Blickwinkel eines Teams von Spezialisten. Sie handeln wiederum als sie selbst, denn die Mitglieder des Teams bekommen keine individuell unterschiedlichen fiktiven Identitäten.

⁸² Vgl. dazu Heathcote / Herbert (1985).

3. Role Playing⁸³

Die Lerner bekommen jeweils eine (eher vage) Rollenvorgabe, z.B. wird ein Lerner zum fiktiven Dr. Hirsch, Leiter der Orthopädischen Abteilung im Krankenhaus X. Zur Aufgabe der Lerner wird es, sich mittels der Vorgabe in eine konkrete Figur hineinzusetzen und entsprechend ihrer Vorstellung von dieser Figur einen Standpunkt zu vertreten.

4. Characterizing

Die Lerner repräsentieren in der fiktiven Handlungssituation möglichst bewußt und umfassend die Identität der fiktiven Figur, d.h. sie bewegen sich, sprechen etc. in einer Weise, die ihrer Vorstellung gemäß zu der Figur paßt.

5. Acting

Die Lerner arbeiten bewußt mit Symbol, Bewegung, Gestik und Stimme, um die jeweilige Figur vor anderen (möglichst überzeugend) darzustellen.

Die Inszenierungstypen, die bislang im Fremdsprachenunterricht angewendet wurden, sind den Kategorien 1-3 zuzuordnen. Dabei überwiegt das Rollenspiel, in dessen Struktur — es geht primär um die Vertretung eines Standpunkts — die Gefahr eines "undramatischen Verbalgefechts" geradezu angelegt ist. Von Baur (1990, S. 30) wird u.a. die Vorhersehbarkeit von Rollenspielen (sprich das *Undramatische* daran) kritisiert:

"Eine Gefahr besteht auch darin, daß Rollenspiele meistens vorbereitet und dann vor Zuschauern aufgeführt werden. Spontane Kommunikation, also das eigentliche Sprechen, findet auf diese Weise gar nicht statt und wird auch nicht geübt. Stattdessen konzentrieren sich die Lerner bei der Vorbereitung auf formale Richtigkeit, denn sie wollen keine Fehler machen. Diese Vorbereitung findet in der Regel auch noch zweisprachig statt, d.h. die Lerner verabreden sich in der Muttersprache darüber, 'was sie sagen wollen' und schreiben sich nicht selten Stichwörter und auch ganze Sätze auf.

Natürlich haben die Lerner selbst auch kein Interesse an der Kommunikation, dessen Inhalt ja schon vorher verabredet wurde. In der 'Kommunikation' wird letztlich nur darauf geachtet, daß die Kommunikation 'wie geplant' abläuft. Eine häufige Frage, die man in solchen Rollenspielen registrieren kann, ist: 'Was sollte ich denn jetzt sagen?'".

⁸³ Vgl. in diesem Zusammenhang den Vergleich zwischen Role Playing und Characterizing, den Rittenberg / Kreitzer (1981, S. 3-28) anbieten: "The difference between 'role-playing' and true characterization is somewhat analogous to the difference in linguistics between memorizing a fixed phrase or structure, and internalising a rule that allows you to generate a whole variety of structures."

Die vagen Vorgaben, die Lernern in Rollenspielen gemacht werden, genügen oft nicht einmal, um überzeugend den *Standpunkt* einer vorgestellten Figur zu vertreten.

O'Toole / Haseman (vgl. 1988, S. 7 ff.) weisen darauf hin, daß drei Aspekte zu berücksichtigen sind, wenn Lerner eine Rolle entwickeln sollen:

1. die *Handlungsabsicht* der fiktiven Figur muß geklärt werden;
2. der *Status* der fiktiven Figur (in ihrer Beziehung zu den anderen fiktiven Figuren) muß geklärt werden;
3. die *Haltung* muß geklärt sein, den eine fiktive Figur zu einem Sachverhalt/Vorgang bzw. einer Person gegenüber einnimmt bzw. einnehmen wird.

Diese Grundvoraussetzungen für die Entwicklung einer Rolle werden in den Übungsanweisungen unserer Lehrbücher kaum erfüllt, so daß es nicht wunder nimmt, wenn etliche Rollenspiele "verflachen". In diesen wird eine Rolle gar nicht, wie weiter oben an etlichen Beispielen gezeigt wurde, erarbeitet; deshalb ist es sinnvoller, anstatt von Rollenspielen, von unvorbereiteten szenischen Improvisationen zu sprechen als Sammelbegriff für die Inszenierungsformen, die bisher im Fremdsprachenunterricht praktiziert wurden. Deren Merkmale werden im folgenden Schema verdeutlicht (Abb. 25):

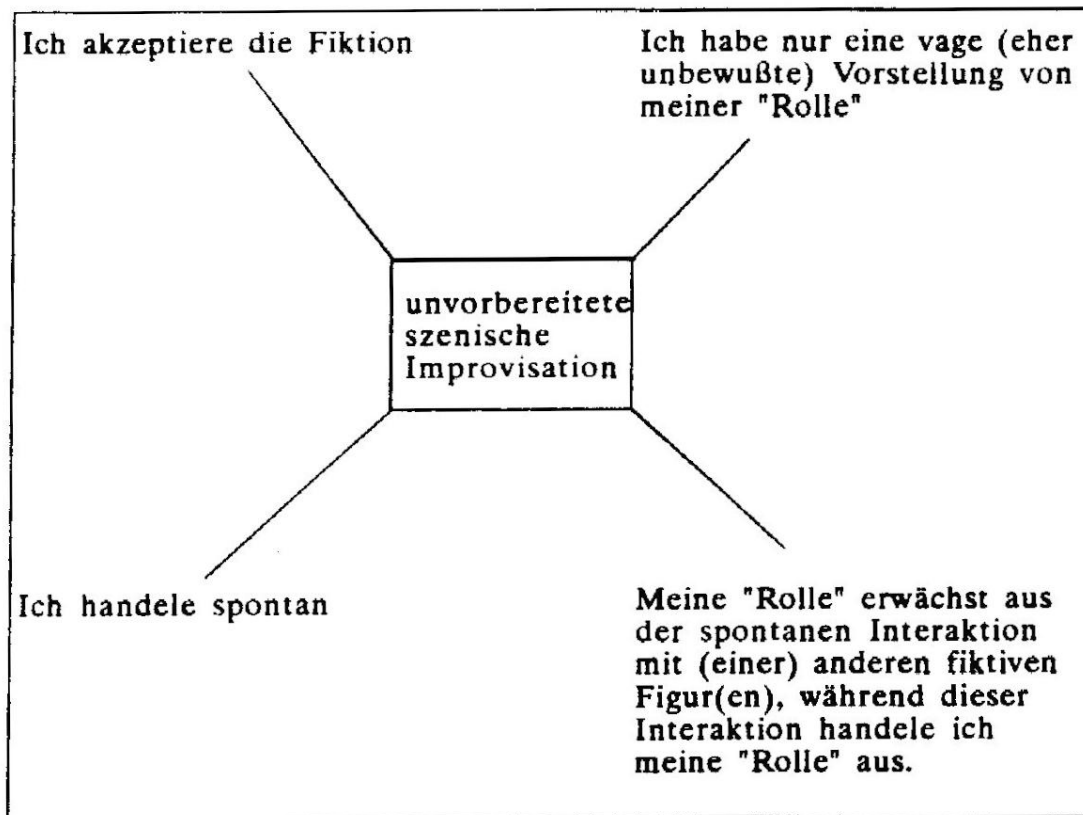


Abb. 24: Unvorbereitete szenische Improvisation

Unvorbereitete szenische Improvisationen gehören in Theaterproben zum Alltagsgeschäft von (professionellen!) Schauspielern, doch im Fremdsprachenunterricht können Lerner (besonders, wenn sie wenig Vorerfahrung mit dem Handeln in fiktiven Situationen gemacht haben) damit überfordert sein.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal zurückverwiesen auf das Beispiel 10 (weiter oben). Die Lerner bekommen lediglich (konträre) Sätze, mit denen sie die Improvisation beginnen; wie sie diese fortführen, bleibt ganz und gar ihnen überlassen, d.h. ihrer spontanen Erfindungskraft. Solche *unvorbereiteten* szenischen Improvisationen können erst in einem sprachlich und methodisch fortgeschrittenen Lernstadium zugemutet werden. Denn in unvorbereiteten szenischen Improvisationen können sich die Lerner nur auf Minimal-Vorgaben stützen; sie können sich, was lernpsychologisch bedenklich ist, an (fast) nichts "festhalten", so daß Ängste aufkommen, wenn sie ihre Version vor anderen vorführen sollen (wer kennt nicht die unbehaglichen Verlegenheitsäußerungen und –posen in den typischen Rollenspielen?).

Unvorbereitete szenische Improvisationen gehören ins Fortgeschrittenen-Stadium, denn dramapädagogisch-methodische Vorkenntnisse sind nötig, wenn eine Improvisation nicht "verpuffen", sondern im dramatischen Sinne wirkungsvoll sein soll.

These: Je detaillierter die Vorstellung ist, die Lerner sich von einer Figur machen, desto intensiver wird die Einfühlung in die Figur und mithin das (Sprach-)Handeln in einer fiktiven Situation. Je mehr Handlungserfahrung im fiktiven Raum Lerner haben, desto leichter fällt ihnen eine Einfühlung in Figur und Situation. Je mehr die "Einfühlungskompetenz" der Lerner zunimmt, desto weniger "Einführungshilfen" benötigen sie.

Soll der Intensitätsgrad der Einfühlung in eine Figur (im Sinne der vorausgehenden These) möglichst hoch sein, so bietet es sich an, den dritten Aspekt von O'Toole / Haseman noch genauer zu fassen. Dazu hilft die Differenzierung zwischen einer inneren und äußeren Haltung, die Scheller (vgl. 1989, S. 15 ff) vorgenommen hat. Die *innere Haltung*, die eine fiktive Figur einer anderen gegenüber bzw. in einer fiktiven Handlungssituation einnimmt, umfaßt ihre bewußten und unbewußten Vorstellungen, Wünsche, Gefühlslagen, die sozialen, kulturellen und politischen Orientierungen und Interessen. Die *äußere Haltung* bezieht sich auf das körperliche und sprachliche Ausdrucksverhalten einer Figur.

Anknüpfend an die vorausgegangenen Überlegungen lassen sich jetzt — in Abgrenzung vom Schema weiter oben — die Merkmale einer *vorbereiteten* szenischen Improvisation wie folgt genauer darstellen. Zu berücksichtigen ist dabei, daß *vorbereitet* sich nicht, wie bei Baur, auf die Vorwegnahme des Inhalts der Inszenierung bezieht, sondern auf die Arbeit an der Rolle; es bleibt durchaus - im Sinne dramatischer Kunst - überraschend, welcher Inhalt in der vorbereiteten szenischen Improvisation aus der Interaktion zwischen fiktiven Figuren entsteht (Abb. 26).

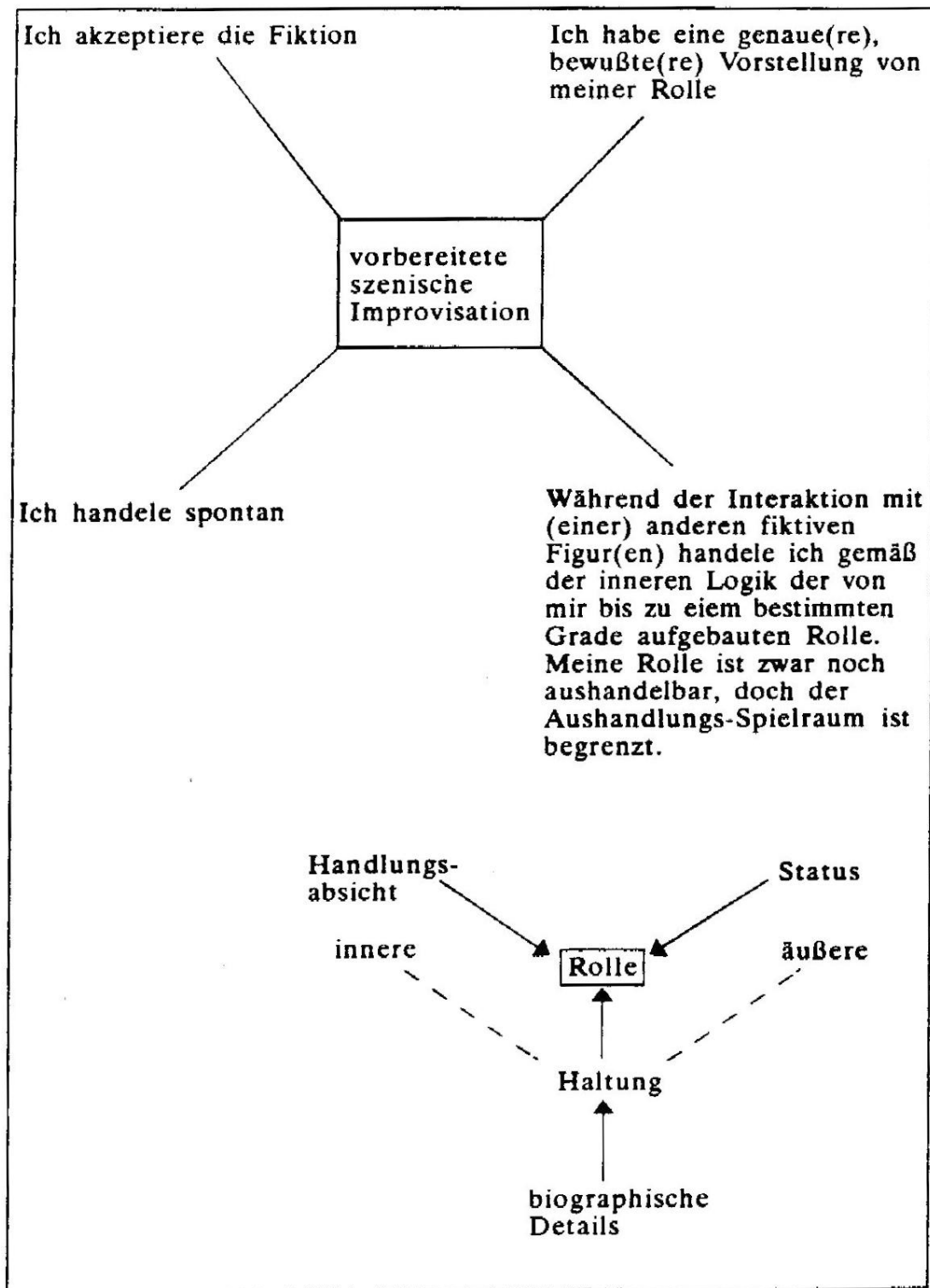


Abb. 25: Vorbereitete szenische Improvisation

Soll Spielen nicht an der Oberfläche bleiben, sondern eine "Spieltiefe" angestrebt werden, so sollten Lerner auf ihre fiktive Identität und ihr Handeln in einer fiktiven Situation *vorbereitet* werden!

Eine solche Vorbereitung kann u.a. mit Einfühlungsfragen geschehen⁸⁴, die die Lerner individuell — still für sich und in Ich-Form — beantworten. Um die Art solcher Einfühlungsfragen anzudeuten, sei nochmals verwiesen auf Beispiel 10 (weiter oben), in dem die fiktive Figur A die szenische Improvisation beginnen soll mit dem Satz: "Herr Ober, das Brot ist schimmelig." Daraufhin reagiert die fiktive Figur B mit dem Satz: "Nach dem Krieg wären wir froh gewesen, wenn wir schimmeliges Brot gehabt hätten."

Wenn Lerner unvermittelt in eine solche Improvisation "hineingeworfen" werden, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß die Improvisation nach den ersten beiden Sätzen sehr bald abebbt. Die Identifikation mit Situation und Figur steigt hingegen, wenn ihnen Gelegenheit gegeben wird (wenn auch nur kurz), sich eine genauere Vorstellung davon zu machen. Die Rolle von A könnte z.B. mit Hilfe der folgenden Fragen vorbereitet werden (wobei angemerkt sein soll, daß es nicht auf die Zahl der — in diesem Falle zum Zwecke der Verdeutlichung ausführlichen — Fragen ankommt, sondern darauf, daß die verschiedenen "Rollenaspekte" — Status, Absicht, Haltung — bei einer Einfühlung berücksichtigt werden):

A. Biografische Details

- Wo, wann und wie bin ich aufgewachsen?
- Gab es für mich je Existenzprobleme? Habe ich je Existenzängste gehabt?
- Habe ich selber einen Krieg miterlebt? Kenne ich Personen, die einen Krieg miterlebt haben?
- Wie sieht mein (Arbeits-)Alltag aus? Was mache ich in meiner Freizeit?

⁸⁴ Alternative Formen, die in diesem Zusammenhang nicht weiter ausgeführt werden können, wären z.B.: a) der Spielleiter führt ein Rollengespräch mit der Rollenspielerin; b) die Rollenspielerin hält einen Rollenmonolog; c) die Rollenspielerin schreibt eine Rollenbiografie; d) die Beobachter/Mitspieler setzen durch Fragen an den Rollenspieler ein Identitätsmosaik zusammen (in der britischen Dramapädagogik geläufig als Hot-Seating). — Zu Formen der Einfühlung vgl. insbesondere auch Scheller (1989).

B. Äußere Haltung

- Wie sehe ich aus? Welche Kleidung trage ich (heute)? Mache ich damit eher einen formellen oder informellen Eindruck?
- Halte ich mich für gutaussehend? schlank? zu dick?
- Ist irgendetwas an mir auffällig, wenn ich mich bewege, z.B. mein Gang oder die Art und Weise, wie ich mich hinsetze?
- Rede ich viel oder bin ich eher zurückhaltend/schweigsam?
- Wie reagiere ich, wenn jemand unfreundlich zu mir ist? Platze ich z.B. aus mir heraus oder überlege ich mir genau, wie ich darauf reagiere?

C. Innere Haltung

- Welche allgemeine Einstellung zum Leben habe ich?
- In welcher Grundstimmung befinde ich mich gerade heute?
- Welches Verhältnis habe ich zu Personen, die der Kriegsgeneration angehören?
- Was für eine Bedienung erwarte ich in einem Restaurant?

D. Status/Beziehung

- Muß der Ober automatisch zu Diensten sein, weil ich der Gast bin?
- Fühle ich mich dem Ober überlegen, weil ich mich für gebildeter und/oder vornehmer halte?

E. Handlungsabsicht

- Mit welcher Absicht bin ich gerade in dieses Restaurant gegangen (aus Langeweile/zufällig/zu einem Rendezvous/als regelmäßiger Gast)?
- Wie werde ich in dieser Handlungssituation verbal *und nonverbal* reagieren?
- Welche Konsequenzen soll mein Handeln haben?

Die Berücksichtigung der verschiedenen Rollen Aspekte hat u.a. die Funktion, sich der *Handlungsmotivation* einer Figur zu vergewissern; des persönlichen Zieles, das sie/er zu erreichen hofft. Szenische Improvisationen können — im Sinne dramatischer Kunst — an dramatischer Intensität z.B. dadurch gewinnen, daß die Handlungsmotivation verdeckt bleibt, d.h. eine Figur etwas zwar tut, aber hinter dem eigenen Handeln eigentlich nicht

steht. Beispiel: A küßt B zärtlich und zeigt damit ihre (äußere!) Zuneigung, in Wirklichkeit ist sie aber nicht verliebt, sondern ihr (inneres!) kalkuliertes Interesse gilt der Erbschaft von B.

Eine szenische Improvisation, die unter Beachtung der genannten Rollenaspekte *vorbereitet* wird, weist eindeutig in die Richtung der Kategorie *characterizing* (vgl. die Auflistung in Anlehnung an Morgan / Saxton weiter oben). Die Lerner werden angehalten das zu tun, was zum täglichen Handwerk einer Dramatikerin gehört, d.h. sie machen sich eine so konkrete Vorstellung wie möglich von einer fiktiven Figur. Die Dramatikerin Yeger (1990, S. 61), die u.a. in "playwriting-workshops" die Teilnehmer an Drama als literarischer Kunstform heranführt, äußert sich zur Erschaffung von Charakteren z.B. wie folgt:

"Creating believable characters and giving each an authentic and distinctive voice, is perhaps the most important aspect of writing a play. Until you have discovered and established your characters your play must remain an idea in your head or on the page. Only through them can it achieve threedimensional reality. ... The characters you invent will be brought to life by actors ... an actor will often question the writer about a character's motivation, habits, education, his life outside the action of the actual play, his taste in clothes, food, preferred, choice of holiday etc. This is because the actor needs very specific information in order to portray the person you have imagined. ... it needs to be particular, detailed, consistent and, above all, credible."

Die zitierten Sätze von Yeger, insbesondere die von mir herausgehobenen, unterstreichen die Argumentation für eine *vorbereitete* szenische Improvisation. Schauspieler brauchen eine klare Orientierung, um eine fiktive Figur engagiert spielen/"verkörpern" zu können; warum sollte es Lernern anders gehen? Soll eine Inszenierung über das (kopflastige) Rollenspiel hinausgehen und den Körper als zusätzliche Ausdrucks- und Lernhilfe mit einbeziehen, so müssen Lerner dazu angehalten werden, sich *eine ganzheitliche Vorstellung von der fiktiven Figur* zu machen.

Zu bedenken ist Yegers Argument, daß die Vorstellung von einer fiktiven Figur *so genau wie möglich* sein sollte, um Stereotypisierungen zu vermeiden, die in den (kognitiv orientierten) Rollenspielen vorprogrammiert sind.

"Your aim in drawing a character is to be as specific as possible. Generalisation will lead to the creation of stereotypes, not recognisable human beings. Learn to look for the ways in which people differ one from another, and revel in the differences. What quirks, idiosyncrasies, surprising good qualities or unexpected vices distinguish your character from another who is something like her? Stereotypes always insult, since they deprive characters of their individuality. (1990, S. 66 f., meine Hervorhebungen)

Sollen szenische Improvisationen eine dramatische Qualität dadurch erreichen, daß in der jeweiligen fiktiven Handlungssituation möglichst facettenreiche Charaktere aufeinandertreffen, ist eine bewußte(re) Arbeit an der Rolle unerläßliche

Voraussetzung:

"It's not enough to put two characters on the stage and make them have an argument ... there must be something within each of them that will inevitably spark off a reaction in the other, out of which conflict will develop and needs to be resolved, and which will lead to what comes to be seen as an inevitable conclusion. *It is this conflict between characters, and within characters, which will propel your play forward, speech by speech, scene by scene, providing the mainspring of the action.*

Characters who are multi-faceted, full of contradictions and inner turmoil, obviously have far greater dramatic potential than those who are drawn without subtlety. Similarly, *the more you can differentiate between characters the more possibilities of dramatic developments you will discover in their interaction.*"
(Yeger 1990, S. 70, meine Hervorhebungen)

Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet Yegers Zitat: Wir müssen weg von der Orientierung am Gewöhnlich-Alltäglichen in den Lehrbüchern und weiter zusteuern auf das eher *Ungewöhnlich-Unalltägliche*. Je ungewöhnlich-unalltäglichere (Lehrbuch-)Figuren aufeinandertreffen, desto weiter wird das Spektrum der (sprachlichen) Interaktionsmöglichkeiten.

Anstatt eines farblosen Reisebüroangestellten X, der einen ebenso farblosen Kunden Y bedient, könnte ja der Reisebüroangestellte — ohne daß sein Gegenüber das weiß! — Mitglied einer religiösen Sekte sein; dieser könnte seine Arbeitsstelle mißbrauchen, indem er während des Verkaufsgesprächs mit subtilen Mitteln versucht, die Reisebürokunden für die Ziele seiner Sekte zu "werben".

Durch die Vorgabe wird ein in seinem Ablauf vorhersehbares Verkaufsgespräch "verfremdet", umgewandelt in eine Interaktionssituation mit einer (*Erwartungs-*) *Spannung*; denn wie die — in ihrer äußeren und inneren Haltung unterschiedlichen Kunden — reagieren werden, bleibt offen. Je präziser die Arbeit an der Rolle, desto wahrscheinlicher wird es, daß die Interaktion dramatische Qualität annimmt. Bei der Rolle des Reisebüroangestellten wäre z.B. genau zu klären, welcher Sekte er angehört und wie die Zugehörigkeit zur Sekte seine innere und äußere Haltung bestimmt.

Eine derart konstruierte Situation erhöht natürlich die Anforderungen an die Lerner, denn wie der Angestellte das "situationsfremde" Thema Sekte in das Verkaufsgespräch einbringt, bedarf — neben szenischer Phantasie — sprachlicher Geschicklichkeit; und

entsprechend muß der Kunde die (subtile) Manipulation des Angestellten hörend (und sehend) verstehen können, um angemessen reagieren zu können.

Die Notwendigkeit von präkommunikativen Übungen auf der Anfängerstufe soll nicht in Abrede gestellt werden, doch durch die bewußte Nutzung "fiktiver Freiheit" kann in dieser Weise graduell eine lehrbuchtypische Festschreibung von Sprechsituationen überwunden werden.

Die eindimensionale Zuordnung von Redemitteln zu einer alltäglichen Handlungssituation täuscht ja darüber hinweg, daß es auch Abweichungen vom Alltäglichen, Typischen gibt. Indem mit der in jeder Handlungssituation potentiell enthaltenen Mehrdimensionalität menschlichen Verhaltens, im Schutz der Fiktion, bewußt experimentiert wird, kann für das (mögliche) Fremde im Alltäglichen sensibilisiert werden.

Die vorangegangenen Überlegungen sind deutlich verwandt mit Aleksej A. Leont'evs (bereits 1974 gemachten) Ausführungen zur "Didaktik der Sprechsituation", die nach wie vor einen Aktualitätswert haben:

"Leider ist bei jeder der modernen Methoden des Fremdsprachenunterrichts die Tätigkeit des Schülers beim Spracherwerb fast ausschließlich durch eben die Aufgabe motiviert, sich die Fremdsprache anzueignen. *Für eine Lektion im Lehrbuch ist typisch, daß über irgendwelche dem Schüler gleichgültige Ereignisse und Personen erzählt wird. ...*

Wenn wir wollen, daß unser Schüler unter den Bedingungen des Lernprozesses diese oder jene Äußerung produziert, kann man dies nicht durch das Modellieren jener Faktoren erreichen, die seine Tätigkeit und insbesondere seine Sprechhandlungen lenken? Mit anderen Worten, können wir ihm nicht solche *äußeren und inneren Umstände vorgeben*, die ihn dazu zwingen, die (ihrem Inhalt nach) von uns gewünschte sprachliche Äußerung zu verwenden? Mit einem Lieblingsausdruck K.S. Stanislavskijs, ihn *in 'fiktive Umstände' versetzen?* ... wenn wir wollen, daß ihn (den Schüler, M.S.) die Tätigkeit interessiert, so *sind die 'fiktiven Umstände' so zu konstruieren, daß der Schüler sich entweder selbst real in einer Situation befindet, in der er so oder so handeln muß, oder daß er die 'Verwandlung' bzw., wie die Psychologen sagen, leicht eine 'Übertragung' auf die unter diesen Umständen handelnde Person realisiert.* Es ist indessen nicht zu bezweifeln, daß die 'Helden' der existierenden Lehrbücher ... nicht so sind, daß man diese 'Übertragung' auf sie vornehmen könnte. ...

Der Lehrbuchtext muß im Optimalfall wie ein literarischer Text gebaut sein, der (je nach seinem Niveau) die 'Übertragung' des Lesers auf den 'Helden' gewährleistet. Die Lektion als Teil des Lehrprozesses sollte diese Eigenschaften des Lehrtextes maximal unterstreichen, d.h. den Lernenden nach Möglichkeit vor die Aufgabe stellen, *die Sprechhandlung 'zusammen' mit dem Helden oder 'an seiner Statt' auszuführen*". (1974, S. 48-53, meine Hervorhebungen)

Bisher sind (in Lehrwerken) 'fiktive Umstände' kaum so konstruiert worden, daß eine Übertragung bzw. eine Identifikation für Lerner leicht möglich gewesen wäre.

Voraussetzung dafür ist, daß Lehrbuchautoren bzw. Lehrer bei der Inszenierung von Fremdsprachenunterricht ein "feineres didaktisches Gespür" für die verschiedenen Grade einer Identifikation mit fiktiver Situation und Figur entwickeln. Alle von Morgan / Saxton genannten Inszenierungstypen — 1. *Dramatic Playing*, 2. *Mantle of the Expert*, 3. *Role Playing*, 4. *Characterizing*, 5. *Acting* — haben ihren je eigenen unterrichtsmethodischen Stellenwert, d.h. sie können, je nach Unterrichtsziel, in einer Unterrichtseinheit kombiniert werden. Sollen die Lerner langfristig eine dramapädagogische Handlungskompetenz entwickeln, könnten z.B. die Typen 1-3 als Vorstufen für die Typen 4 und 5 eingesetzt werden. Grundsätzlich ermöglicht jeder Inszenierungstyp (sprachliche) Lernprozesse, mag es auch graduelle Unterschiede geben, was die Qualität dieser Lernprozesse angeht (die Wahl des Inszenierungstyps *Role Playing* birgt z.B. eher die Gefahr einer stereotypen Darstellung als *Characterizing*; beim Typ *Acting* kommen z.B. ästhetische Faktoren eines Lernprozesses ins Spiel, die beim Typ *Mantle of the Expert* keinen expliziten Stellenwert haben). In jedem Falle kommt es darauf an, dem jeweiligen Typ methodisch gerecht zu werden; werden Lerner zu unvermittelt dazu angehalten, eine fiktive Figur im Sinne von *Characterizing* in ihrer inneren und äußeren Haltung (vor anderen) zu repräsentieren, kann z.B. eine unbefriedigende bzw. problematische Lehr-/Lernsituation entstehen, während die sorgfältige Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Rollenspiels zu einer sehr positiven Lehr-/Lernerfahrung führen kann.

Das Problem des (angstbesetzten) Agierens vor anderen Lernern wird oft als Vorbehalt gegen szenische Übungsformen im Fremdsprachenunterricht ins Feld geführt.⁸⁵ Der Hauptgrund für dieses Problem ist sicherlich, daß von Lernern verlangt wird zu agieren, bevor der dazu nötige Identifikationsgrad mit der fiktiven Figur (im Sinne von *Characterizing*) erreicht ist und daß ein bewußter Umgang mit Symbol, Bewegung, Gestik und Stimme nicht *von Anfang* an in der LernerInnengruppe "kultiviert" wurde.

Wenn Lerner an eine bewußte Handhabung der dramatischen Grundelemente herangeführt werden sollen, so setzt das eine entsprechende *dramapädagogische Handlungskompetenz* des Fremdsprachenlehrers voraus. Er verfügt über das Know-How zur Inszenierung intensiver fremdsprachlicher Lernprozesse, die aus der optimalen Zusammenwirkung der beiden folgenden Koordinaten resultieren (Abb. 27)

⁸⁵ Vgl. z.B. Buttaroni / Knapp (1988, S. 52).

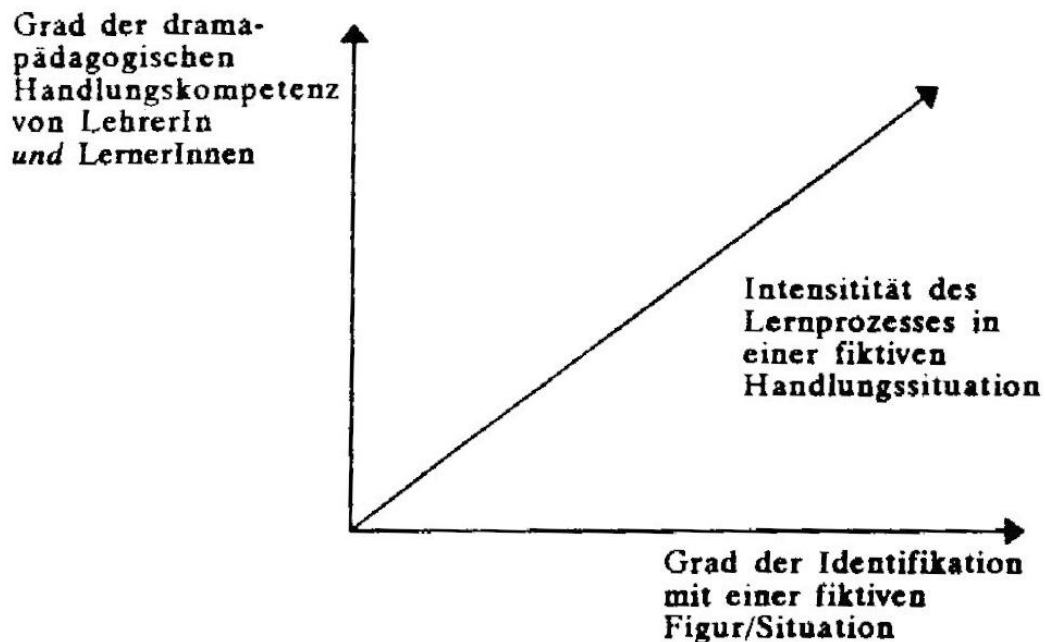


Abb. 26: Voraussetzungen für die Intensivierung von dramapädagogischen Lernprozessen

Sollen in fiktiven Handlungssituationen intensive (Sprach-)Erfahrungen gemacht werden, so muß durch den methodischen Gang des Unterrichts sichergestellt werden, daß in diesen Handlungssituationen ein hoher Grad von innerer Beteiligung erreicht wird. Der methodische Gang des Unterrichts hängt dabei entscheidend ab vom dramapädagogischen Know-How des Lehrers, aber auch von der — im Verlauf der Unterrichtserfahrungen stetig zunehmenden — dramapädagogischen Kompetenz der Lerner.

Ziel eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts ist nicht das Spiel als Ventil bzw. für Zwischendurch⁸⁶, sondern eine methodisch reflektierte Inszenierung von Fremdsprache.

Bisher heißt es im Fremdsprachenunterricht oft: "Macht ein Rollenspiel" oder "Macht daraus ein Theaterstück" oder "Bereitet eine Pantomime vor". Schnurstracks wird auf "große Inszenierungen" — Rollenspiel, Theaterstück, Pantomime — zugesteuert, doch

⁸⁶ Vgl. z.B. Schmidt (1986).

Inszenierungstechniken, die den Weg dorthin besser ebnen können, sind bisher nicht ins fachdidaktische Blickfeld geraten.⁸⁷

Aber auf diese kommt es nun einmal an, wenn eine Inszenierung fremdsprachlicher Handlungssituationen qualitativ befriedigen soll. Noch steht sie aus: die Typologie verschiedener Inszenierungstechniken für den fremdsprachlichen Unterricht!

3. Beispiele zur Überwindung des methodischen Ist-Standes: Für mehr Beweglichkeit und Phantasie bei der Übung von Fertigkeiten

Für jeglichen Aspekt von Fremdsprache ist im dramapädagogischen Unterricht eine Verarbeitungs- bzw. Ausdrucksform vorstellbar. Denn beim Handeln in vorgestellten Situationen können alle (sprachlichen) Zeichen Verwendung finden, die im realen Kontext menschlicher Begegnung möglich sind.

Kein Fertigungsbereich wird ausgespart, wenn auch bestimmte Bereiche —z.B. kommunikative Übungen, in denen das freie, flüssige Sprechen im Vordergrund steht — besondere Berücksichtigung erfahren.

Wer dramapädagogischen Unterricht plant, schafft in erster Linie situative Kontexte, in denen Lerner kommunikativ handeln. Kommunikativ handeln läßt sich bekanntlich in unterschiedlichsten Situationen und auf mannigfaltigste Weise, z.B.

- Person A bittet Person B um etwas, aber leise, fast flüsternd, weil das Baby schläft;
- Person A redet intensiv auf Person B ein, die darauf nur nonverbal, vielleicht lediglich mit einem Achselzucken reagiert;
- Person A hält einen inneren Monolog, kommuniziert also mit sich selbst (aber gleichzeitig mit den Zuschauern, die diesen Monolog mitverfolgen).

Solche kommunikativen Handlungssituationen, die in fiktive Handlungskontexte eingebettet sind, können bewußt in der Absicht geschaffen werden, bestimmte Fertigkeiten zu entwickeln.

⁸⁷ Weiter oben wurde z.B. ausführlich deutlich gemacht, daß — laut Lehrbuchanweisungen — die Lerner zwar Rollen spielen sollen, doch die kleinen Schritte zur Vorbereitung einer Rolle werden nicht bzw. kaum (transparent) gemacht.

Fertigkeiten entwickeln die Lerner in der Regel durch Übung. In welcher Form im Fremdsprachenunterricht bislang geübt wird, ist im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bausch u.a., 1989) zusammengetragen worden, in dem Fachexperten den Versuch unternahmen, Fremdsprachenunterricht in seiner Komplexität umfassend abzudecken. Demgemäß werden Fertigkeiten durch folgende *Übungsformen* entwickelt:

- a) Ausspracheübungen;
- b) Wortschatzübungen;
- c) Grammatikübungen;
- d) Kommunikative Übungen;
- e) Übungen zum Hörverstehen;
- f) Übungen zum Leseverstehen;
- g) Übungen zum Schreiben;
- h) Konversationsübungen.

Schwerdtfeger schreibt im genannten Handbuch in ihrem Überblicksartikel zum Thema *Arbeits- und Übungsformen*:

"Arbeitsformen und Übungsformen sind das Herzstück des Fremdsprachenunterrichts. Sie sind Ausdruck des jeweiligen Erkenntnisstandes, der internalisierten Normen, der herrschenden Moden und der individuellen Vorlieben eines Lehrers, durch die der jeweilige Fremdsprachenunterricht nachhaltig beeinflusst wird" (1989a, S. 187).

Daß dramapädagogische Übungsformen in allen Bereichen über den beschriebenen Ist-Stand hinausgehen, soll im folgenden an konkreten Beispielen gezeigt werden.

Ausspracheübungen

Börner schreibt im genannten Handbuch:

"Gelenkte oder freie Sprechübungen sind immer auch — *unspezifische* — Ausspracheübungen und haben diese als eigenen Programmteil (sog. Lautierkurs) in der gegenwärtigen Methodik verdrängt. ...
Reine Ausspracheübungen erfordern hohe Konzentration, intensive motorische Tätigkeit und sprechen oft nur Einzeller an, sie sollten daher nur als kurze, bei Bedarf öfter wiederholte Unterbrechungen des kommunikativen Unterrichtsgesprächs geplant werden." (1989, S. 192, meine Hervorhebung).

Mit anderen Worten: im heutigen Fremdsprachenunterricht ist die Übung der Aussprache integriert in kommunikative Sprechübungen. Isolierten Ausspracheübungen kommt nur ein sehr begrenzter Stellenwert zu.⁸⁸

Wie man sich die "kommunikativen Sprechübungen", in denen Aussprache geübt wird, vorzustellen hat, wird von Börner nicht näher erläutert. Ob er dabei auch an dramatische Kontexte denkt, die nach Hall einen idealen Rahmen abgeben?

"If one of the aims of teaching English as a foreign language is to acquaint learners with the bewildering but nonetheless important range of intonation patterns and resulting semantic differences, and to improve their own active command of such patterns, it seems only natural to do this within the context of a dramatic dialogue." (1982, S. 147).

Hall beschreibt beispielhaft, wie bereits durch *szenisches Lesen* verschiedenste Aspekte von Aussprache sinnvoll geübt werden können — z.B. Tonhöhe, Tempo, Lautstärke, Stimmvolumen —, doch umso mehr durch die Inszenierung eines Textes:

"Another advantage of performing drama, from the point of view of the teacher of pronunciation, is that not only the paralinguistic elements mentioned above, but gesture in a wider sense comes into play. ... for some *it also seems to be of enormous help to be 'someone else' when speaking a foreign language*, perhaps because twisting one's face into the shapes required by the language is felt as 'acting', and going the whole hog therefore makes it seem more acceptable and reduces embarrassment.

Drama courses would seem to be the ideal place for learning certain elements of pronunciation — they provide motivation of course, and they offer a context in which context-dependent forms can be learnt. The ad hoc discussion of specific utterances typical of these courses *may well be the best way of introducing (para)linguistic elements*, of which systematic analysis is hard to come by." (1982, S. 149, meine Hervorhebungen).

Der Aspekt, daß in der fremden Rolle (Aus-)Sprechbarrieren abgebaut werden können, ist ein gewichtiges lernpsychologisches Argument für die Anwendung dramapädagogischer Methoden.

Die Behutsamkeit von Börner (als offenbarem Mitvertreter der "gegenwärtigen Methodik") gegenüber sprachlichen Tätigkeiten, die den Zeichenkörper, nicht aber den Zeicheninhalt zum Gegenstand haben, mag in Anbetracht einer präkommunikativen Unterrichtstradition, in der Ausspracheübungen fast ausschließlich unter (system)linguistischen Gesichtspunkten durchgeführt wurden, berechtigt sein. Was in dieser Tradition nicht in den Blick geriet, aber auch von Börner nicht genannt wird: *die Arbeit an der Aussprache kann sprachästhetischen Zielen dienen!* Unter diesem Ziela-

⁸⁸ Vgl. dazu Addison / Vogel (1989, S. 10), die ein allgemeines Desinteresse an Fragen der Ausspracheschulung feststellen bzw. Bleyhl (1989, S. 29), der von einer "Vernachlässigung etwa der Intonation im traditionellen schulischen Fremdsprachenunterricht" spricht.

spekt jedenfalls wären entsprechende dramapädagogische Übungsformen zu sehen, die auf eine bewußte Gestaltung von Sprache – im Sinne der Arbeit am Zeichenkörper – zielen. Wenn etwa eine Erlebnissituation im Brechtschen Sinne gestisch erzählt oder eine Rolle aus einem bestimmten Gefühl heraus gesprochen werden soll, erwächst aus dieser Aufgabenstellung unmittelbar die Notwendigkeit zur Konzentration auf phonetische Segmente (Laute, Lautverbindungen) und prosodische Strukturen (Tonhöhe, Akzent, Rhythmus). Grahams (1979) Ansatz, Bewegung zu Musik im Unterricht Englisch als Zweitsprache einzusetzen, um Sprachrhythmus, Hörverstehen und Aussprache zu üben ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Anregungen für Übungsformen, die das Laut- bzw. Sprachgestalterische in den Vordergrund stellen, bietet auch die Waldorf-Pädagogik mit ihrem Eurythmie-Ansatz: die Formung und Übung von Lauten wird gekoppelt an bestimmte Gebärden. Indem dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht der Arbeit an der Ausdrucksform einen hohen Stellenwert einräumt, kommt der Übung der Aussprache eine größere Wichtigkeit bei als in einer Methodik, die durch ihre Fokussierung auf Alltagssituationen nicht-alltägliche, ästhetische Formen fremdsprachlicher Erfahrung eher ausblendet.⁸⁹

Wortschatzübungen

Scherfer (1989) listet im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* fünf verschiedene Formen von Wortschatzübungen:

1. Das Memorieren zweisprachiger Vokabelgleichungen (Paarassoziationslernen);
2. Das Memorieren einsprachiger Vokabellisten;
3. Das Memorieren der Vokabeln in typischen syntaktischen Kontexten;
4. Kognitive Wortschatzübungen;
5. Situativ-pragmatische Wortschatzübungen.

All diesen Übungsformen ist gemein, daß sie den Körper als Lernhilfe *nicht* ins Spiel bringen und damit ein wichtiger Lernkanal ungenutzt bleibt.

Ein paar Beispiele sollen andeuten helfen, daß im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht *Formen des beweglichen Umgangs mit Wortschatz*

⁸⁹ Vgl. dazu Weinrichs (1985) Kritik an der Langeweile des Sprachunterrichts und sein nachhaltiges Plädoyer für die Arbeit an ästhetischer Sprache.

Anwendung finden, die eine Erweiterung bisheriger Übungsformen bedeuten. Zur Liste oben wäre also eine zusätzliche Kategorie (6. körper—/bewegungsbezogene Übungen) vorstellbar.

Beispiel A: *Wortschatzaneignung durch pantomimische Übungsformen*

Die Lerner und ich sitzen im Kreis.

- a) Ich Sorge zunächst dafür, daß jede Lernerin sich eine Partnerin sucht, die möglichst gegenüber sitzen sollte.
- b) Ich erkläre, daß jeweils eine der beiden Personen eine pantomimische Handlung ausführen soll und diese von der jeweiligen Person gegenüber versprachlicht werden soll.
- c) Ich mache vor, indem ich
 - meine Partnerin gegenüber auffordere, genau zu beobachten, was für einen Gegenstand ich pantomimisch forme;
 - die Lernerin neben mir auffordere, den Gegenstand, den ich formen werde, möglichst 'gegenstandsgerecht' vorsichtig entgegennehmen;
 - danach —bewußt langsam —pantomimisch einen Gegenstand (z.B. eine Blumenvase) forme und diesen an die Lernerin neben mir übergebe;
 - meine Partnerin gegenüber auffordere, die pantomimische Handlung zu versprachlichen.
- d) in entsprechender Weise wird die Übung reihum fortgesetzt.

Bei der Versprachlichung kann die jeweilige Lernerin nur das gegenständliche Wort nennen, auf das es ankommt ("ein Ball") oder das Wort in einen Satz integrieren, der —je nach grammatischer Zielsetzung! — eines der folgenden Muster haben könnte:

- Manfred gibt Sabine einen Ball. (Präsens)
- Manfred hat Sabine einen Ball gegeben. (Perfekt);
- Ich vermute/glaube/denke ..., daß Manfred Sabine einen Ball gegeben hat. (Nebensatz).

(Wenn eine Lernerin etwas formt, das ihre Partnerin gegenüber nicht mit einem treffenden Wort benennen kann, wird sie umschreiben bzw. die Mitlerner/den Lehrer um Hilfestellung bitten).

Mit einer solchen Übung kann sowohl bereits bekanntes Vokabular wiederholt als auch neues Vokabular erarbeitet werden. Sie läßt sich modifizieren bzw. ausweiten auf Verben, Redewendungen usw.⁹⁰

⁹⁰ Vgl. dazu z.B. Wolf (1990).

Das folgende Beispiel beschreibt einen Teil aus einer längeren dramapädagogischen Unterrichtssequenz, in der ein Auszug aus einem dramatischen Text zur Grundlage wurde.

Beispiel B: *Wortschatzfestigung/–erweiterung durch Arbeit an Sprechhaltungen*

Phase 1: Aktivierung des eigenen Vorwissens, d.h. des gespeicherten A(dje)ktiv-Wortschatzes

a) Ich fordere die Lerner auf, möglichst viele Adjektive zu nennen, die beschreiben, auf welcher unterschiedlichen Weise jemand ein Wort, einen Satz oder längeren Text sprechen kann. Ich sammle die Adjektive an der Tafel, so daß jederzeit auf sie Bezug genommen werden kann.

Phase 2: Wortschatzaneignung durch individuelle Bedeutungszuschreibung

- b) Ich verteile einen Ausschnitt aus einem dramatischen Text (Dialog) an die Lerner.
- c) Ich teile die Lerner in 2 Gruppen auf, die Sprecher A und Sprecher B zugeordnet werden.
- d) Jeder Lerner übernimmt mindestens eine Äußerung von Sprecher A bzw. B. In der jeweiligen Gruppe wird festgelegt bzw. von mir bestimmt, in welcher Reihenfolge der Sprechpart übernommen wird.
- e) Ich übernehme die Funktion eines Regisseurs, indem ich jeweils den Sprecher nenne (z.B. *Kunde*) und jeweils eines der Adjektive vorgebe (z.B. *arrogant*), die gemeinsam an der Tafel gesammelt wurden.
- f) Der Lerner, der an der Reihe ist, probt eine Sprechhaltung, die er mit dem vorgegebenen Adjektiv verbindet.

Phase 3: Wortbedeutung überprüfen/kollektiv absichern

g) Nach dem ersten Lesedurchgang erfolgt ein Reflexionsgespräch, in dessen Verlauf die jeweilige Lesart der Sprecher thematisiert wird. Auf diese Weise erfolgt ein Austausch über die (subtile) Bedeutung dieser Adjektive.

Die Erarbeitung von Wortbedeutungen kann — im Sinne einer Erfahrung am eigenen Leibe — noch weiter intensiviert werden. Weitere Stufen wären etwa

Phase 4: "Einverleibung" der Wortbedeutung

- h) Die Lerner wählen sich *eine* Äußerung der Figur A bzw. B und überlegen sich, welches Adjektiv am besten die Art und Weise beschreibt, in der sie diese Äußerung "tätigen".
- i) Ich fordere die Lerner daraufhin auf, sich im Raum frei umherzubewegen und jedesmal ihren Satz in der vorgenommenen Weise zu äußern, wenn sie auf jemand anders treffen.
- j) Die Lerner, die Sprechpart A übernommen haben, stehen als Reihe nebeneinander; gegenüber, in möglichst großem Abstand, ebenso als Reihe nebeneinander die Lerner, die Sprechpart B übernommen haben. Jeder Sprecher A hat jetzt einen Sprecher B gegenüber. Auf mein Zeichen hin tritt A ein paar Schritte nach vorn, spricht seinen Satz in der intendierten Weise und nimmt dazu eine passende Körperhaltung ein. Daraufhin tritt Sprecher B vor und reagiert entsprechend mit seinem Satz/seiner Körperhaltung auf A.

Phase 5: Erarbeitung neuen Wortschatzes

- k) In Partnerarbeit bzw. Kleingruppen wird versucht, sich auf eine Lesart zu einigen, die diesem Text/dieser Szene zukommt. Diese intensive Interpretationsarbeit führt in der Regel dazu, daß der von den Lernern (an der Tafel) gesammelte Adjektivvorrat nicht ausreicht. Die Lerner beginnen in ihren Lexika zu blättern, um die Übersetzung für Adjektive zu finden, die sie für (kon)textangemessen halten.
- l) Es erfolgen weitere Lesedurchgänge auf der Grundlage der von den Lernern erarbeiteten Adjektive.
- m) Es erfolgt ein Reflexionsgespräch, in dem die Lerner ihre Wahl der Adjektive —und damit die von ihnen angebotene Textinterpretation —begründen.

Diese Form der Wortschatzarbeit steht natürlich in diametralem Gegensatz zum Memorieren zwei- oder einsprachiger Vokabellisten (vgl. die von Scherfer beiden erstgenannten Formen der Wortschatzarbeit), die eindeutige Bedeutungsentsprechungen suggerieren.

Beispiel C: Adaption eines Spiels

Ein Lehrbuch für die Anfängerstufe ist in einem Kurs durchgearbeitet worden. Als Lehrer halte ich eine Revision der gelernten Vokabeln für angemessen und entwickle folgende "Spielform":

- a) ich schaue in das Register des Lehrbuchs und markiere all die Wörter, die einen Gegenstand bezeichnen;
- b) ich wähle die Wörter aus, zu denen ich zu Hause oder sonstwo einen passenden Gegenstand finden kann;
- c) ich fordere dazu auf, Paare zu bilden: Lerner A verbindet dem Lerner B (mit bereitliegendem Tuch) die Augen; Lerner A hält Stift und Notizblock bereit;
- d) während der Organisation von c) lege ich die Gegenstände, möglichst verstreut, im Raum aus und lege neben jeden Gegenstand eine Karteikarte mit einer Erkennungszahl weg;
- e) Lerner A macht jetzt eine Blindenführung, indem er seinen Partner nacheinander zu den ausliegenden Gegenständen führt. Lerner B ertastet den Gegenstand, stellt Vermutungen an und nennt das Wort für den Gegenstand, wenn er sich sicher ist. Lerner A notiert sich das genannte Wort und daneben die entsprechende Erkennungszahl (der Rücken von Lerner B kann als Schreibunterlage benutzt werden);
- f) wenn alle Paare alle Gegenstände *er-faßt* haben, erfolgt ein kurzes Feedback über Rateerfolg/Erfolgsrate, Erfahrungen und evtl. Schwierigkeiten bei der Übung.

Es bietet sich an, während der Übung im Hintergrund Entspannungsmusik zu haben. Der Reiz des Spiels wird natürlich erhöht, wenn vom Lehrer unbekannte oder skurrile Gegenstände dazwischengemogelt werden (z.B. ein großes Faschings-Plastikohr); mit der Spannung wächst auch der Spaß.

Das Dramatische ist in seiner Struktur sehr verwandt mit dem kindlichen Spiel.⁹¹ Je mehr dem Lehrer dies bewußt ist, desto eher wird er auf die Idee kommen, das Blinde Kuh-Spiel für fremdsprachliche Zwecke zu adaptieren.

Grammatikübungen

Wißner-Kurzawa (1989) führt im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* fünf verschiedene Formen von Grammatikübungen auf:

- Zuordnungsübungen;

⁹¹ Vgl. Boltons Ausführungen unter dem Titel "The 'game' of drama" (Bolton 1984, S. 76-104).

- Transformationsübungen;
- Substitutionsübungen;
- Komplementationsübungen;
- Formationsübungen.

Was auffällt: die aufgelisteten Übungen sind an eine schriftliche Vorlage gebunden. Die motivationalen Grenzen solcher Übungen werden von der Autorin ohne weiteres eingeräumt:

"Grammatikübungen werden von vielen Lernenden als trocken und wenig motivierend eingeschätzt."

Wege aus diesem Dilemma zeigt sie allerdings kaum auf, abgesehen von Ratschlägen sehr allgemeiner Art wie z.B. Übungssequenzen als Partner-oder Kleingruppenarbeit zu konzipieren.

Typisch scheint mir, daß die Übungsformen, die eine freiere Gestaltung grammatischer Arbeit bedeuten, nicht exemplifiziert werden. Es erfolgt zwar ein Hinweis auf "Rollenspiele und spezifische kommunikative Lern-und Interaktionsspiele", doch was die genannten (in sich geschlossenen!) Spiele spezifisch leisten, wird nicht weiter erläutert.

Beispiel D: Zur Übung von Imperativ, Passiv und Nebensatzstrukturen in dramapädagogischer Form

Zur Vorgeschichte:

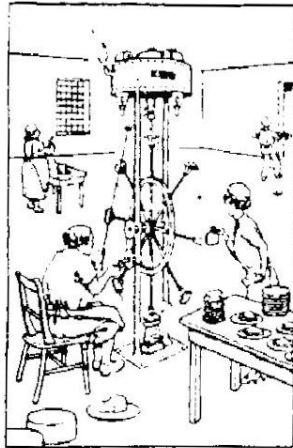
Im Rahmen einer Fortbildung für die Goethe Institute Athen und Thessaloniki wurde mir die Vorgabe gemacht, dramapädagogische Übungsformen zu demonstrieren und möglichst zu beziehen auf bestimmte Kapitel aus den Lehrbüchern, die an den Instituten benutzt werden.

Im Lehrbuch Themen 3, S. 42 wird folgende Übung angeboten:

Gebrauchsanweisung

CASOMAT CX-PLUS - die Käsebrotmaschine

Das Gerät dient zur Herstellung größerer Mengen von Käsebroten. Es besteht aus einem Toaster, einem Rad mit Gabeln und einem Käseofen, der von zwei Kerzen geheizt wird. Um das Gerät zu bedienen, werden zwei Personen gebraucht. Eine Person legt die Toastscheiben auf den Toaster, nimmt jeweils die fertigen Brote von den Gabeln und legt sie auf einen Teller. Gleichzeitig steckt sie eine neue Scheibe auf die Gabel. Die zweite Person dreht das Rad mit den Gabeln. Sobald eine Brotscheibe auf dem Toaster fertig ist, wird das Rad weitergedreht. Dann zieht die zweite Person an einem Draht. Dadurch wird ein Ventil geöffnet, aus dem der heiße Käse auf die Brotscheibe fließt. Das Gerät leistet 100 kb/h (Käsebrote pro Stunde).



Erfinden Sie zusammen mit Ihrem Nachbarn ein Gerät, das die Arbeit in der Fabrik, im Büro oder im Haushalt leichter macht.

Machen Sie eine Zeichnung und schreiben Sie eine Gebrauchsanweisung. Haben Sie auch Lust, ein Werbeplakat für Ihr Gerät zu zeichnen? Finden Sie einen guten Werbeslogan! Stellen Sie Ihre neue Maschine dann den anderen Kursteilnehmern vor.

Hier ein paar Ideen für Geräte, die dringend gebraucht werden:

- elektrischer Bierflaschenöffner
- Automat für heiße Trinkschokolade
- automatische Knopfnähmaschine
- elektronisch geregelte Handschuhheizung

Denken Sie zum Beispiel an folgende Fragen: Welche Maße hat Ihr Gerät (Länge, Breite, Höhe)? Aus welchen Teilen ist das Gerät gebaut? Wie schaltet man es ein und aus? In welcher Reihenfolge wird das Gerät bedient? Welche Sicherheitsvorschriften muß man beachten?

Abb. 27: Lehrbuchübung

Die Lehrbuchübung löste folgende methodische Aufbereitung mit der Inszenierungsform Standbild aus⁹²:

- a) die Lerner gehen — alle gleichzeitig — in normalem Gehtempo durch den Raum. Auf mein Signal hin (STOP!) verharren alle bewegungslos in der Körperhaltung, in der sie in dem Moment gerade sind;
- b) nach einigen STOP-Rufen konkretisiere/variiere ich meine Vorgabe: "Ihr seid in der Fußgängerzone und wollt noch eine eilige Besorgung machen". Während die Lerner sich entsprechend durch den Raum bewegen, erfolgen wieder die STOP-Rufe (die neue Vorgabe bewirkt, daß die entstehenden Standbilder übertriebener, 'mutiger' werden);

⁹² Diese Inszenierungsform wird weiter erläutert bei Scheller (1989, S. 62-71) und Meyer (1987/II, S. 352-357).

- c) ich teile die Großgruppe in Kleingruppen (ca. 5-6 Teilnehmer) ein, und es wird bestimmt/vereinbart, von wo die Kleingruppen "ins Bild gehen" und an welcher Stelle im Raum sie ihr Bild zeigen;
- d) ich demonstriere, wie die Teilnehmer einer Kleingruppe nacheinander ins Bild gehen sollen (ich gehe zur entsprechenden Stelle im Raum und nehme eine übertrieben-scurrile Körperhaltung ein);
- e) die erste Kleingruppe stellt sich mit Blickrichtung auf die Vorführstelle hinter- oder nebeneinander auf. Auf mein Klatsch-Signal hin geht die erste Person los und nimmt eine übertriebene Körperhaltung ein, in der sie verbleibt. In schneller Abfolge kommen jetzt die anderen auf das Klatsch-Signal hin nach und vervollständigen das Bild skurriler Körperhaltungen;
- f) evtl. kurzes Feedback. Die Beobachter kommentieren, wie das Bild auf sie wirkt;
- g) Ich fordere die Gruppenmitglieder im Bild auf, sich vorzustellen, sie wären jeweils ein Teil einer Maschine, die (laute) Geräusche macht;
- h) Das Bild wird zum Leben erweckt: Auf mein Signal hin beginnt die 1. Person aus der Gruppe damit, aus ihrer Körperhaltung heraus sich zu bewegen und den mechanischen Bewegungsablauf mit Geräuschen zu begleiten. In schneller Abfolge ebenso die anderen Gruppenmitglieder, so daß ein wirkungsvolles "Bewegungs-/Geräuschkonzert" entsteht;
- i) Ablauf e-h wird mit den anderen Kleingruppen wiederholt;
- j) nach dieser Erfahrung am eigenen Leibe bekommen die Lerner folgende Aufgabe für Kleingruppenarbeit:

"Plant in Eurer Gruppe eine Phantasiemaschine. Gebt ihr einen speziellen Namen. Jede(r) von Euch soll einen Teil dieser Maschine verkörpern. Erarbeitet in der Gruppe eine Gebrauchsanweisung für die Maschine, mit deren Hilfe jede(r) von Euch die Funktionsweise der Maschine kompetent erklären kann."

- k) die Kleingruppen führen ihre Maschine vor. Das kann unterschiedlich inszeniert werden:

passivisch: während die Maschine arbeitet, stellt jedes Maschinenteil sich vor samt seiner Funktion (Beispiel: Ich bin der Hauptschalter. Wenn ich *gedrückt werde*, wird die Maschine mit Strom versorgt und fängt an zu brummen.);

aktivisch: eine Person aus der Kleingruppe (entsprechend müßte die Anweisung unter j) geändert werden) erklärt die Funktionsweise (Beispiel: Zuerst muß man den Hauptschalter betätigen, dann ... Dann wirft man die Bücher in den Trichter ...);

imperativisch: Jemand aus der Kleingruppe (entsprechend müßte die Anweisung unter j) geändert werden) instruiert jemand aus einer anderen Kleingruppe. (Beispiel: *Drücke* zuerst den Hauptschalter; werfe jetzt das Buch in den Trichter usw.

Kommentar zu dieser Übung:

Bestimmte Inszenierungsformen können bestimmten grammatischen Zwecken dienen. Zur Aufgabe des Lehrer wird es, Inszenierungsformen zu (er)finden, die einen hohen Grad an "fremdsprachlicher Ausbeute", im Sinne von Struktureinübung, garantieren.

Diese Übung wurde direkt im Anschluß an die erwähnte Fortbildung von einer Deutschlehrerin, die daran teilnahm, im Rahmen eines Mittelstufe-Kurses, in dem gerade an dem Thema Umwelt und Technik gearbeitet wurde, "ausprobiert". Sie übernahm meine Vorgehensweise nicht in allen Einzelschritten, sondern adaptierte sie für ihre spezifische Zielgruppe. Anstatt der Schritte a-h (die natürlich das langfristige Ziel der "Lockerung des Lernerkörpers" verfolgen) entschied sie sich für den Einsatz von Bildmaterial, gelenktem Gespräch und Zuordnungsübungen, um das Thema "Erfindung/Maschine" inhaltlich und sprachlich vorzubereiten. Ihr Vorsatz war also, die Lerner nicht allzusehr herauszufordern und — mit Rücksicht auf die Lerngewohnheiten ihrer Lerner und wohl auch ihre eigenen Lehrgewohnheiten — eher vorsichtig vorzugehen.

Ich hospitierte in dieser Stunde, und im Nachgespräch äußerte sich die Lehrerin sehr zufrieden über die überraschend große Bereitschaft ihrer Lerner, sich auf eine solche freie Übungsform einzulassen. Natürlich gingen die Inszenierungen der Lerner einher mit dem für Anfänger üblichen Kichern, Witzeln, Sich-Zieren etc., doch nachhaltig eingeprägt hat sich mir eine Phantasiemaschine, die von einer Lernergruppe szenisch (als Werbespot!) in folgender Weise demonstriert wurde:

1. Szene

Ein junge (sitzt am Tisch und sagt auf griechisch): Mama, ich versteh das nicht. Ich hab keine Lust mehr... (er gibt der Mutter eine Kostprobe davon, wie schwierig Deutsch ist) ... Ich hör auf mit Deutsch, ich will nicht mehr weiterlernen.

2. Szene

Werbefrau (zeigt auf Mutter und Sohn): Kennen Sie solche Probleme? Probleme mit der Fülle von Vokabeln und Grammatik? Wenn ja: Mit dieser Lernmaschine (zeigt auf Maschine, dargestellt durch eine Person) wird sich das ändern.

3. Szene

Werbefrau: Diese Maschine funktioniert sehr einfach. Sie hat einen Trichter (assistent/in demonstriert und führt aus, was die Werbefrau sagt). Sie nehmen Lernstoff, z.B. diese Deutsch-Lehrbücher, und werfen sie in den Trichter. Der Lernstoff wird von der Maschine verkleinert und aufgelöst. Durch einen chemischen Vorgang kommt nach ca. 1 Minute ein umgewandeltes Produkt unten (assistentin zeigt auf den Hintern der Maschine/Person) wieder heraus: ein Zuckerbonbon! Sie nehmen diesen Zuckerbonbon und geben ihn ihrem Kind zu lutschen. Die Wirkung des Bonbons setzt sofort ein und ihr Kind beherrscht im Nu allen Lernstoff, der eingegeben wurde.

4. Szene

Junge (sitzt am Tisch und liest —fast übertrieben —flüssig und souverän einen deutschen Text)

5. Szene

Werbefrau (Verlegenheit überspielend): Die Vorteile unseres Produkts liegen auf der Hand. Stellen Sie sich z.B. vor, wieviel einfacher das Ablegen von Prüfungen ist! Leider gibt es einen Nachteil, auf den wir laut gesetzlicher Bestimmungen aufmerksam machen müssen: Das Zuckerbonbon wirkt nur für eine begrenzte Zeit. Das Wissen bleibt nur zwei Stunden lang gespeichert!

Diese (von mir sinngemäß rekonstruierte, sprachlich polierte) Szenenfolge vermittelt einen Eindruck von der spontanen Kreativität, die im Sprachunterricht allzuoft "auf Halde liegt", aber zur Entfaltung kommen kann, wenn entsprechende Übungsformen angeboten werden. *Ein Vorteil solcher Übungen ist zweifellos, daß sie für die Erfahrungen der Lerner eine Ausdrucksform bereitstellen:* in diesem Fall findet das "kognitive Abmühen", das die Schüler im Sprachunterricht gewohnt sind, szenisch ein Ventil.

Kommunikative Übungen

Kommunikative Übungen zielen auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, die im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* von Pauels wie folgt definiert wird:

"Nach der gegenwärtigen Forschungslage kann man den Begriff der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit folgendermaßen beschreiben:

Kommunikationsfähigkeit ist das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozeß so zu verwenden, daß eine Verständigung gewährleistet ist. Dabei ist bedeutsam, daß der Lerner nicht die Äußerungen von sich gibt, die er in der fremden Sprache ausdrücken kann, sondern die er auch tatsächlich ausdrücken will. Demnach spielen bei jeder Kommunikation die Persönlichkeitsvariablen wie Urteilsvermögen, Vorwissen, Emotionen, soziale Herkunft, Intentionen und Betroffenheit eine wichtige Rolle ebenso wie die Beziehungen der Gesprächspartner zueinander und die Rahmenbedingungen der Sprechsituationen wie Ort, Zeit und Anlaß". (1989, S. 199-201)

Kommunikative Übungen in dem hier verstandenen Sinne können als das *Herzstück dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts* angesehen werden. Im Vordergrund steht weniger die Einübung linguistisch-formaler Bestände (obwohl diese begleitend/integriert auch erfolgt!), sondern eine *Konzentration auf die Erarbeitung/Mitteilung von Inhalten. Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht* ist kommunikativer Fremdsprachenunterricht, da die darin angewendeten Arbeits- und Übungsformen das gleiche Ziel verfolgen, nämlich

"immer weiter weg von einer Orientierung an den kommunikativ-sprachlichen Mitteln hin zu einem inhaltsorientierten und sprachlich selbständigen Sprechen in der Fremdsprache als dem eigentlich Ziel kommunikativer Übungen (zu) führen." (1989, S. 201)

Pauels listet die folgenden bekannten Übungsformen, die er als "spezifische Strategien" bezeichnet:

- Kurzdialoge (nachspielen)
- Diskussions- und Interaktionsspiel
- Rollenspiel
- Simulation.

Aus dramapädagogischer Perspektive gibt es Kritikpunkte an der Form, in der diese Übungen vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden.⁹³ Bei den genannten Beispielen handelt es sich um in sich geschlossene Übungsformen, während die dramapädagogische Arbeitsweise charakterisiert ist durch eine grundsätzlich offene Struktur: durch einen Stimulus (Bild, Text o.ä.) wird eine Handlungssituation geschaffen, die zum Ausgangspunkt wird für eine inhaltlich ineinandergreifende

⁹³ Vgl. in diesem Zusammenhang meine Anmerkungen in Kap. IV, S. 154 f.

Sequenz von kommunikativen Handlungssituationen. Die Konstruktion bzw. sinnvolle Verknüpfung solcher (dramatischen) Handlungssituationen setzt die souveräne Verfügung über Inszenierungsformen und –techniken voraus, die es in einer *dramapädagogischen Handlungstypologie* zu sammeln und in ihrer spezifischen Leistung zu beschreiben gilt. Sie wäre eine ansehnliche Erweiterung bisheriger kommunikativer Übungstypologien (vgl. Neuner u.a. 1981; Sexton / Williams 1984). Mit meiner exemplarischen Darstellung von dramapädagogischen Unterrichtssequenzen (vgl. Kap. VI und VIII) unternehme ich erste Schritte in diese Richtung.

Übungen zum Hörverstehen

Schumann (1989, S. 201-204) unterscheidet im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* zwischen "Übungen zur Lenkung der Hörerwartung", die dem Hörakt vorangestellt werden, und "Übungen zur Kontrolle des Hörprozesses", die dem Hörakt folgen. Eine Kombination ist ebenfalls möglich, wofür sie ein Beispiel gibt:

"Zum Globalverstehen wird der Hörtext un gelenkt vorgespielt, im Anschluß werden mit Hilfe von Frageübungen die wichtigsten Elemente rekonstruiert. Zum weiteren Detailverstehen, werden dann gezielte Aufgaben dem erneuten Hören vorangestellt." (meine Hervorhebung)

Dieses einzige ausführlichere Beispiel läßt in jedem Fall Rückschlüsse auf die vorherrschende methodische Vorgehensweise zu: Die Lerner bekommen Frageübungen; von solchen Übungen in Form von W-Fragen wimmelt es geradezu in den Hörverstehens-Teilen gängiger Lehrbücher. Diese Vorgehensweise ist wahrscheinlich impliziert, wenn Schumann zwischen fünf verschiedenen Formen unterscheidet:

- Übungen zur Hördiskrimination (auditive Komponente);
- Übungen zur Semantisierung (semantische Komponente);
- Übungen zur Textstrukturierung (syntaktische Komponente);
- Übungen zur Situations- und Intentionsbestimmung (pragmatische Komponente);
- Übungen zum Sprachwissen über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache (kognitive Komponente).

Die Schüler verarbeiten das Gehörte im Sitzen; die innere Lernbewegung (Speicherung des Gehörten) wird nicht überführt in eine äußere Lernbewegung. Es erfolgt eine rezeptiv-kognitive Verarbeitung, doch keine produktiv-handlungsorientierte.

Im folgenden soll ein Beispiel dafür gegeben werden, wie an einem Lehrbuchtext alternativ gearbeitet werden kann, durch den Einsatz der Inszenierungsform Pantomime. Im Arbeitsbuch zum Mittelstufe-Lehrwerk Wege ist auf S. 180 folgender Text abgedruckt:

Herta Müller

Arbeitstag

Morgens halb sechs. Der Wecker läutet. Ich stehe auf, ziehe mein Kleid aus, lege es aufs Kissen, *ziehe meinen Pyjama an, gehe in die Küche, steige in die Badewanne*, nehme das Handtuch, wasche damit mein Gesicht, *nehme den Kamm, trockne mich damit ab*, nehme die Zahnbürste, kämme mich damit, *nehme den Badeschwamm, putze mir die Zähne*. Dann gehe ich ins Badezimmer, esse eine Scheibe Tee und trinke eine Tasse Brot.

Ich lege meine Armbanduhr und die Ringe ab. Ich ziehe meine Schuhe aus. *Ich gehe ins Stiegenhaus, dann öffne ich die Wohnungstür*. Ich fahre mit dem Lift vom fünften Stock in den ersten Stock. *Dann steige ich neun Treppen hoch und bin auf der Straße*.

Im Lebensmittelladen kaufe ich mir eine Zeitung, *dann gehe ich bis zur Haltestelle und kaufe mir Kipfel, und, am Zeitungskiosk angelangt, steige ich in die Straßenbahn*. Drei Haltestellen vor dem Einsteigen steige ich aus.

Ich erwidere den Gruß des Pförtners, dann grüßt der Pförtner und meint, es ist wieder mal Montag, und wieder mal ist eine Woche zu Ende.

Ich trete ins Büro, sage auf Wiedersehen, hänge meine Jacke an den Schreibtisch, setze mich an den Kleiderständer und beginne zu arbeiten. Ich arbeite acht Stunden.

Worterklärungen

das Stiegenhaus, –er (österr.): das Treppenhaus

das Kipfel, –(bayr., österr.): das Hörnchen, Gebäck in dieser Form (vgl. Zeichnung)

Übung

- 1 Was fällt Ihnen an diesem "Arbeitstag" auf?
- 2 Warum hat die Autorin den Text wohl in dieser Form geschrieben?
- 3 Schreiben Sie eine Geschichte über eine "verkehrte Welt". (Benutzen Sie bitte das Präteritum: z.B. "Gestern ging ich ...")

Weder im Arbeitsbuch noch im Lehrerhandbuch wird spezifiziert, welche Fertigkeiten mit dem Text geübt werden sollen. In jedem Falle deuten die W-Fragen im Übungsteil auf das typische Vorgehen: zu einem Text werden Fragen gestellt, die die Lerner (nach dem Hören oder Lesen) beantworten sollen. Die Schreibübung unter 3) weist zumindest, vage wie die Vorgabe ist, in Richtung freie Gestaltung.

Ich habe an diesem Text das Hörverstehen in folgender Weise üben lassen:

Beispiel E: *Pantomime als Mittel zur Übung des Hörverstehens*

a) Ich kündige an, daß ich einen unbekanntem Hörverstehentext vorlesen werde, erkläre vorweg die laut Anmerkung voraussichtlich unbekanntem Wörter und organisiere die Sozialform: Ich lasse einen Kreis bilden und fordere jede(n) auf, Blickkontakt mit einem Partner/einer Partnerin gegenüber aufzunehmen;

b) Ich erkläre, daß ich nach einem ersten Durchgang

- den Text in kleinen Einheiten vorlesen werde (im obigen Text verdeutlicht durch Wechsel zur Kursivschrift).
- die Teilnehmer zu jeder Einheit (Teilsatz/Satz) reihum nacheinander eine passende pantomimische Handlung ausführen sollen;
- der jeweilige Partner gegenüber sich den (Teil-)Satz merken soll, zu dem sein Gegenüber eine Handlung ausführt;
- der gesamte Text in einem 2. Durchgang von den Teilnehmern rekonstruiert werden soll, aber ich dieses Mal nicht vorlese, sondern die betreffenden Teilnehmer ihre jeweilige pantomimische Handlung reihum wiederholen sollen. Dieser szenische Stimulus soll die Erinnerung an den korrespondierenden (Teil-)Satz auslösen, der dann versprachlicht wird.

c) Durchführung der Übung in der beschriebenen Weise;

d) die Lerner beschreiben die Wirkung, die der Text auf sie gehabt hat und nehmen Stellung zu dieser Art von Übung;

e) evtl. Weiterarbeit:

Der L. liest den Text (bzw. Teile davon) nochmals ausdrucksvoll, direkt nacheinander, auf drei verschiedene Weisen:

- übertrieben gehetzt;
- übertrieben träge-langsam;
- rückwärts.

Die Teilnehmer werden dazu aufgefordert, zu entscheiden, welche Lesart am ehesten dem Sinngehalt des Textes entspricht.

Kommentar zur Übung:

Bei der Durchführung erfahren die Teilnehmer die "Verdrehtheit/Absurdität" des Textes am eigenen Leibe. Wenn ein Lerner sich pantomimisch mit dem Badeschwamm die Zähne putzt oder sich mit dem Kamm abtrocknet, entsteht ein Moment der Verwunderung, der sich z.B. ausdrückt in einem Zögern oder einem ungläubigen Lächeln bei der Ausführung der pantomimischen Handlung. *Dieses direkte körperliche Erleben des Textes* bewirkt eine tiefere Verankerung als das stille Nachdenken, das zu eher distanziert-kopfgesteuerten Lerneräußerungen führt wie z.B.: der Text ist komisch, absurd, macht keinen Sinn.

Indem der L. den Text in besonderer, überraschender, befremdender Weise *lesend gestaltet*, bietet er eine ästhetische Ausdrucksform an, die zum Anlaß wird für eine Verständigung über den Inhalt des Textes.

Was mit einer solchen Übung erreicht wird, läßt sich nicht — im Sinne der von Schumann aufgelisteten Übungsformen — analytisch trennen. Der Schwerpunkt liegt sicherlich auf der "Situations- und Intentionsbestimmung", doch nicht nur die pragmatische, auch die auditive, semantische und textstrukturierende Komponente wird bis zu einem bestimmten Grade berücksichtigt.

Übungen zum Leseverstehen

Stiefenhöfer (1989, S. 204-206) gibt eine schematische Übersicht (Abb. 29) über die Phasen und Teilprozesse, die bei Lesehandlungen eine Rolle spielen:

Phasen	A Vor dem Lesen	B Während des Lesens	C Nach dem Lesen
I Teilprozesse	a) Aktivierung von Vorwissen b) Überlegungen zum Textumfeld	a) Verarb. von Graphemkollokationen b) Verarb. von Wortformen c) Anw. von Bedeutungerschließungsstrategien d) semantisch-syntaktische Verarb. e) satzübergreifende Verarb. (Referenz/log. Verbindung/Textstruktur)	a) Zusammenfassung b) (kritische) Überl. zu den Textaussagen c) Einschätzung der Textrelevanz für den Tätigkeitszusammenhang
II Lesehandlungsformen		a) selektives Lesen b) kursorisches Lesen	
III metakognitive Handlungssteuerung			

Abb. 28: Phasen und Teilprozesse in Lesehandlungen

Diesen Phasen und Teilprozessen werden Übungsformen zugeordnet, die in ihrer eher unsortierten Fülle hier nicht wiedergegeben werden. Was die Übungsformen aber insgesamt kennzeichnet, ist eine Tendenz zur Kategorisierung, zum Ermitteln von Regelmäßigkeiten. Der Wert solcher Übungsformen soll nicht bestritten werden, aber dafür plädiert werden, daß sie ein Gegengewicht bekommen durch Übungsformen, die – anstatt auf (linguistische) Kategorisierung – auf Einzigartigkeit abzielen.

Bei Stiefenhöfer gibt es zwar einen Verweis auf spielerische Formen, doch ist sein einziges Beispiel (Modifikation des "Galgenspiels") natürlich dürftig.

Die Akribie, mit der in den gängigen Übungsformen im analytischen Sinne eng am Text gearbeitet wird, findet einen Kontrast in dramapädagogischen Übungsformen. Die Textdetails werden nicht isoliert (linguistisch) analysiert, sondern werden zu Impulsen für Inszenierungsformen, die nur dann gelingen können, wenn die "Textdetails" lesend verstanden wurden. Der Text löst sich auf, wird zum Sprungbrett.⁹⁴

Übungen zum Schreiben

Bliesener (1989:206-9) hält Schreibübungen (in der Regelschule) als "Teilübungen zu isolierten Aspekten der Formal-Grammatik" auf der Mittelstufe für nützlich, ab Klasse 10 (Oberstufe) plädiert er für Schreibaufgaben, die inhaltliche, lexiko-syntaktische und

⁹⁴ Das wird an späterer Stelle veranschaulicht (vgl. Beispiel D in Kap. VII oder die dramapädagogische Arbeit an einem Max Frisch-Text in Kap. VIII).

situative Vorgaben möglichst integrieren. Warum solche Aufgaben nicht bereits in der Grund-oder Mittelstufe durchgeführt werden können, läßt er offen.

Für Bliesener gilt:

"Alle Schreibaufträge (= Aufgaben) sollten darauf zielen, Inhalte mitzuteilen. Der Mitteilungsinhalt und die Mitteilungsentention mit ihren Nuancierungen bestimmen Wahl der lexikalischen und grammatischen Sprachmittel. Gerade deswegen sollten isolierte Übungen zu sprachlichen Einzelphänomenen zugunsten integrierter, vorgabengesteuerter Schreibaufträge aufgegeben werden."

Die Förderung des Schreibens geschieht nach folgendem Prinzip:

a) die Schüler bekommen vom Lehrer eine Schreibaufgabe, b) die Schreibaufgabe wird korrigiert; in der Regel vom Lehrer, evtl. auch zusammen mit den Schülern, c) aus der Korrekturphase ergeben sich neue Übungen.

Bei strenger Anwendung dieses Prinzips besteht natürlich die Gefahr, daß solche Übungen für die Schüler zu "Pflichtübungen" werden. Zu fragen mit Blick auf dramapädagogische Übungsformen wäre natürlich, ob das Schreiben immer als (isolierte) Aufgabe gestellt werden muß, ob das schriftliche Produkt immer korrigiert werden sollte und ob immer neue Schreibübungen daraus abgeleitet werden sollten. In diesen Zusammenhang paßt, daß das Schreiben im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht nicht nur eine Aufgabe für die Schüler ist, sondern *auch der Lehrer sollte kontinuierlich seine Schreibfertigkeit weiterentwickeln*. Er sollte die Ergebnisse seiner eigenen Schreibaktivität- und -kreativität zum Ausgangs-, Mittel- oder Endpunkt für Lernprozesse machen. Erinnerung sei an die graphische Darstellung in der Einleitung, die zeigt, daß im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht Schüler *und* Lehrer sowohl schauspielerische Fertigkeiten als auch die Fertigkeiten eines Regisseurs und Autors entwickeln sollten. Kennzeichnend für einen solchen Unterricht ist, daß eine Schreibübung nicht eine isolierte Aufgabe, sondern integraler Bestandteil einer gestalteten szenischen Improvisation ist. Das *Schreiben erfüllt immer eine bestimmte Funktion innerhalb des jeweiligen fiktiven Handlungskontextes*, d.h. entsteht aus der Notwendigkeit, das dramatische Handlungsgeschehen zu reflektieren bzw. voranzutreiben.

Bliesener nennt — neben eher textlinguistisch orientierten Übungsformen — "komplexe Schreibaufträge mit situativen Vorgaben", die nicht nur "Textsorten ... schulen, sondern zugleich auch den *phantasievollen Umgang mit der Zielsprache ... stimulieren*" sollen (meine Hervorhebung; M.S.).

Seine Beispiele (etwa die "Umformung der Geschichte des Prinzen Hamlet in einen Werbeprospekt für das Schloß Helsingfors" oder "Shakespeare beobachtet in einem Fernsehstudio die Inszenierung eines seiner Dramen und kommentiert das Geschehen") weisen in die Richtung, in die auch dramapädagogisch geschritten wird, doch eine Typologisierung solcher –eher frei angelegten – Übungsformen liegt bisher nicht vor.

Beispiele für den Einsatz von (funktionalen) Schreibübungen im Rahmen einer dramapädagogischen Unterrichtssequenz werden in den Darstellungen zur Unterrichtsphase B und C eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts gegeben (Kap. VIII).

Konversationsübungen

Der (vor allem im angelsächsischen Bereich) traditionsreiche Begriff Konversation scheint sich in der Fremdsprachendidaktik hartnäckig zu behaupten, obwohl er keinen rechten Sinn mehr macht in Anbetracht kommunikativer Übungen, die ohnehin mit abdecken, was unter der Etikette Konversation zu einem Verbund eigenständiger Übungsformen deklariert wird.⁹⁵ Speights (1989, S. 210-212) Begründung im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* in bezug auf die Lernermotivation bleibt erwartungsgemäß entsprechend vage:

"Wir können davon ausgehen, daß die meisten Lerner motiviert sind, Konversation zu lernen, weil dieses Lernziel den Vorstellungen des normalen Fremdsprachenlerner ziemlich genau entspricht. Er möchte mit seinen Sprachkenntnissen 'auskommen'."

Das heißt so gut wie gar nichts, und es verwundert nicht, daß sich die von ihm vorgeschlagenen Übungsformen (z.B. Dialoge mit Abzweigung; Dialoge mit offenem Ende) fast ausschließlich in der "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" wiederfinden (vgl. Neuner et al. 1981).

Übungs- und Arbeitsformen im Projektunterricht

Dietrich (1989, S. 213-215) schreibt im *Handbuch Fremdsprachenunterricht*:

⁹⁵ Vgl. meine Kritik an einem Unterricht unter der Bezeichnung Konversation unter dem Punkt "Forschungsausgangspunkte" in Kap. I.

"Da es sich beim Projektunterricht um eine 'offene' Unterrichtsform handelt, ist eine eindeutige Definition schwierig. Überwunden werden soll durch diese Lernform die historisch verfestigte Trennung zwischen Schule und Leben (Freinet-Pädagogik); die atomisierte, in Schulfächer aufgespaltene und kleinschrittig lehrgangsmäßig dargebotene herkömmliche Wissensvermittlung; die rezeptive, nur noch sekundär motivierte Arbeitshaltung der Lernenden; die Konkurrenzorientierung (durch eine kooperative Organisation des Lernprozesses, durch Selbst- und Mitbestimmung der Schüler); die *'Verkopfung' und Verbalisierung des Lernens (durch Zielorientierung auf ein Produkt oder auf einen in sich relevanten Erfahrungsprozeß)*." (meine Hervorhebung)

Dietrich räumt ein, daß Projekte im Bereich Fremdsprachenunterricht eher eine Seltenheit sind, weist aber darauf hin, daß mit dem kommunikativen Ansatz projektorientierte Arbeitsformen, abgesehen von widrigen institutionellen Rahmenbedingungen — grundsätzlich eine höhere Realisierungschance bekommen haben:

"Im Rahmen des kommunikativen Ansatzes erfuhren jedoch kooperative Unterrichtskonzeptionen und an realen Sprechhandlungen orientierte Lernformen eine methodische Aufwertung. *Angestrebt wurde ein möglichst häufiger Gebrauch der Fremdsprache in kommunikativen 'Ernstsituationen'*. Die Konfrontation der Schüler mit authentischer Fremdsprache (anstelle didaktisch konstruierter Lehrwerk-Texte mit dosiertem Schwierigkeitsgrad) wurde ebenfalls als wichtiges Lernziel anerkannt.

Diesen Zielsetzungen kommen handlungsorientierte Arbeitsformen, wie sie im Umkreis des Projektunterrichts entwickelt wurden, sehr entgegen." (meine Hervorhebung)

Dietrich unterscheidet projektorientierte Arbeitsformen, mit denen a) rezeptive und b) lehrbuchunabhängige, produktive Fertigkeiten trainiert werden können. Es handelt sich dabei um Formen von Spracharbeit, die sich über den üblichen Zeitrahmen (45 bzw. 60 oder 90 Minuten) hinaus erstrecken.

Unter a) nennt sie beispielsweise die "Sinnentnahme aus fremdsprachlichen Film- und Video-Dokumenten", unter b) beispielsweise — und im Rahmen meiner Argumentation besonders zu registrieren — "alle Arten von Lern- und Rollenspielen und das Agieren im Rahmen von umfangreichen simulations (vgl. dazu Jones u.a. 1984, Carey / Debyser 1978)". Die Autorin geht also davon aus, daß die genannten Übungsformen, die ja gleichzeitig Inszenierungsformen sind — Lern-/Rollenspiel und Simulation —, sich über einen längeren Zeitrahmen erstrecken (können).

Der Idealfall dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts ist ein solches projektorientiertes Lehr-/Lernarrangement, das vom Zeitrahmen und den allgemeinen Bedingungen her die Durchführung längerer dramapädagogischer Unterrichtssequenzen erlaubt. Daß ein solches Denken sich erst noch durchsetzen muß,

davon zeugen meine eigenen Erfahrungen bei der Leitung von Lehrerfortbildungen, in denen ich bewußt — anstatt isolierter "Übungen für zwischendurch" — inhaltlich anspruchsvolle, zusammenhängende Unterrichtssequenzen einsetzte, die sich von zwei bis zu vier bzw. acht Stunden erstreckten. In dem Reflexionsgespräch am Ende einer solchen Sequenz kam — trotz der offensichtlich positiven Selbsterfahrung während des "Projekts" — oft der Kritikpunkt: Aber wie soll ich das machen, wenn ich an verschiedenen Tagen in der Woche nur wenige Deutschstunden habe, in denen ich noch gezielt auf die Zertifikatsprüfung hinarbeiten muß?

Daß hier ein großes Dilemma vorliegt, soll nicht in Abrede gestellt werden, aber der Vorsatz, den eine Lehrergruppe des Goethe-Instituts Athen nach einer Dramapädagogik-Fortbildung faßte, sollte Mut machen, über alternative Organisationsformen bei der Kurs- und Stundenplanung nachzudenken. Die Gruppe, zu der auch der Verantwortliche für die Sprachkurse gehörte, vereinbarte, fortan im Rahmen eines halbjährigen Sprachkurses jeweils 2-5 Kompakttage zu reservieren für eine "dramapädagogische Projektarbeit".⁹⁶

Das Argument der knappen Zeit versuchte ich in Fortbildungen im übrigen dadurch zu entkräften, daß ich

- zeigte, wie im Rahmen einer längeren Sequenz nach einer Unterbrechung — beispielsweise nach der Mittagspause oder am Tag danach — eine inhaltliche Anknüpfung geleistet werden konnte an die Unterrichtsschritte, die der Unterbrechung vorangegangen waren;
- die Rückfrage stellte, inwieweit die Fremdsprache, wenn sie in wenigen Einzelstunden pro Woche unterrichtet wird, überhaupt haften bleibt, z.B. im Englischunterricht an der Hauptschule. Bei einer dramapädagogischen Unterrichtsgestaltung unter solchen Bedingungen ist m.E. eher als im traditionell durchgeführten Unterricht gesichert, daß sich Fremdsprache einprägt — durch Szenen, die unvergeßlich bleiben.

Dietrich erwähnt als umfangreichere zusammenhängende Arbeitsformen z.B. die "Klassenkorrespondenz" im Sinne der Freinet-Pädagogik, die — handlungsorientierte — Herstellung einer Klassenzeitung in der Zielsprache oder die "Originalbegegnung mit *native speakers*" im In- oder Zielsprachenland. Ein vergleichbar umfangreiches Projekt,

⁹⁶ Anregungen für eine dramapädagogische Projektarbeit werden in Kap. VIII gegeben.

das sich über ein ganzes Semester erstreckt und in dramapädagogische Richtung steuert, ist z.B. von Groenewold (1988) beschrieben worden.

Daß eine isolierte Betrachtungsweise der Fertigkeiten — wie in diesem Teilkapitel — ersetzt bzw. ergänzt werden muß durch eine Reflexion des *Zusammenspiels der Fertigkeiten*, wird bei der Evaluation exemplarischer Unterrichtssequenzen weiter thematisiert (vgl. Kap. VIII).

Kapitel V

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht als Theoriegebäude

In diesem Kapitel setze ich das dramapädagogische Lehren und Lernen (weiter) in Beziehung zum Stand der Fachdiskussion in der Fremdsprachendidaktik und Allgemeinen Didaktik sowie zu Erkenntnissen aus der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung.

Im ersten Teil skizziere ich, wie sich nach der kommunikativ-pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft auch im Fremdsprachenunterricht eine kommunikative Orientierung als didaktisches Grundprinzip durchsetzte. Ich zeichne die Entwicklungslinie einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik nach, die für mich das theoretische Fundament einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis darstellt, argumentiere, daß sie derzeit an ihre Grenzen gelangt ist und kläre, inwiefern eine "dramapädagogische Neuorientierung in der Fremdsprachendidaktik" diese Grenzen überwinden hilft.

Im zweiten Teil begründe ich, welche Bausteine aus alternativen, interaktiven, handlungsorientierten und erfahrungsbezogenen Methodenkonzepten das Theoriegebäude eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts stützen können.

1. Das kommunikative Fundament⁹⁷

Vor rund 20 Jahren vollzog sich in der Sprachwissenschaft die sog. kommunikativ-pragmatische Wende. Nicht mehr der Satz war oberste Einheit der grammatischen Analyse, sondern man fragte zuerst nach Sinn und Handlungsgehalt einer Äußerung, was als weiteres Umfeld Text, Kontext und Situation ins Blickfeld brachte. Für Ulrich Engel (1988, S. 33) ist dieser Perspektivwechsel eine längst beschlossene Sache, wenn er feststellt:

"Die Sprache dient in erster Linie der Verständigung zwischen Menschen. ... Sprachliche Verständigung kann nur in Texten erfolgen ... Texte bestehen also nicht aus Sätzen oder anderen sprachlichen Konstrukten, sondern aus Äußerungen. Sätze sind syntaktische, Äußerungen sind kommunikative Einheiten."

Abwägender, dialektischer beschreiben Helbig / Buscha (1989, S. 18) in ihrem Standardwerk zur deutschen Grammatik das neu entdeckte Zusammenspiel von Form und Funktion:

"Weil die Sprache eine kommunikative und eine kognitive Funktion hat, d.h. sowohl als Mittel der gesellschaftlichen Verständigung als auch als materielle Hülle des Gedankens fungiert, waren die Verfasser stets bemüht, sowohl die Dialektik zwischen Struktur und Funktion als auch Sprachsystem und Sprachverwendung sichtbar zu machen."

Zeitversetzt um 10 Jahre setzte sich eine kommunikative Orientierung auch in der Sprachdidaktik und im Fremdsprachenunterricht als didaktisches Grundprinzip mehr und mehr durch. Es wurde als Befreiung (und von vielen traditionsbewußten Lehrern als Bedrohung) gesehen, von speziellen Verständigungsbedürfnissen auszugehen: Wie kann man eine Frage stellen? Wie kann man Gegenstände benennen und deren Benennung erfragen? Wie kann man zu etwas auffordern, eine Einladung ablehnen, um Erklärungen bitten? usw.

"Sprachliche Strukturen sind lediglich ein Mittel, und die Strukturen der Zweitsprache werden nicht um ihrer selbst willen gelernt, sondern um dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich gegenüber Sprechern dieser Sprache verständlich zu machen." (Wilkins 1976a, S. 191)

Man lernt eine Sprache, um Inhalte verstehen und ausdrücken zu können. Alles, was dem dient, sollte von nun an in den Sprachunterricht gehören. Und dabei erschien es sinnvoll, die Sprach- und Grammatikvermittlung da anzubinden, wo die Lernenden sich schon auskennen, an Situationen, Inhalten und Sprechhandlungen, die fremdsprachliche

⁹⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang Glock (1993), die das dramapädagogische Lehren und Lernen ebenfalls auf dem Hintergrund einer kommunikativ orientierten Didaktik sieht und vor allem englischsprachige Fachliteratur aufarbeitet.

Kompetenz mag defizitär sein, der/die Lernende weiß (aus muttersprachlicher Kompetenz her), was er/sie sagen will und welche Sprachhandlungsformen dafür möglich sind.

An kommunikativen Bedürfnissen und ihrer Versprachlichung sollten bestimmte grammatische Strukturen, die für sie typisch sind, demonstriert, erklärt und eingeübt werden. Der Weg führt also gewissermaßen von außen an das Sprachsystem heran.

Situation, kommunikatives Bedürfnis oder auch Text sind die Ausgangspunkte, die Grammatikvermittlung erscheint als deren Konsequenz. Lange schon hatte man versucht, grammatische Teilphänomene kommunikativ (meist dialogisch) zu verpacken, um sie verdaulicher und lernerfreundlicher zu machen, auch schließlich aus der Erkenntnis heraus, daß Kommunikation sinnvoll nur in sozialen Bezügen und Arrangements zu erlernen sei. Jetzt jedoch kehrte sich die Fragestellung um und lautete nicht mehr, wie bestimmte grammatische Kategorien sich kommunikativ einsetzen lassen, sondern, welche grammatischen Mittel bereitstehen, wenn man ein bestimmtes kommunikatives Ziel erreichen will.

Peter von Polenz (1985, S. 51) drückt es so aus:

"Man fragt also in der Satzsemantik (...) nicht mehr nur danach, was z.B. der Genitiv alles bedeuten kann, sondern umgekehrt z.B. auf welche verschiedenen Weisen ein 'possessiv'-Verhältnis ausgedrückt werden kann; ...".

Warum dieser Paradigmenwechsel, der nach Ansicht ernstzunehmender "Grammatiker" die Systemhaftigkeit, Symmetrie und Verlässlichkeit der Sprache zugunsten einer anderen Systematik wenn nicht aufgegeben, so doch an die zweite Stelle zurückversetzt hat, um ein neues Ordnungs-(und Progressions-)Prinzip nach pragmatischen Parametern (Verständigungsanlässe, Rollen, Situationen) nach vorne zu rücken.

Interessant ist, zu verfolgen, welchen Weg dieser "notional/functional approach" genommen hat. Er fand seine Verfechter zuerst in der englischen Fremdsprachendidaktik und Sprachwissenschaft, die mehr als in anderen Ländern am Sprachgebrauch in situativen Kontexten interessiert war und dabei auf Erfahrungen in der Entwicklung von Sprachkursen zurückgreifen konnte, die seit Ende der 60er Jahre für den Englischunterricht mit Immigranten aus dem karibischen Raum und aus Asien erstellt wurden (vgl. Knapp-Potthoff / Knapp 1982, S. 162).

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen bildete die Brücke zu sprachdidaktischen Arbeiten in der Bundesrepublik. In deren Protokoll der 5.

Arbeitstagung (hrsg. v. Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, 3501 Fuldata I, Januar 74) stellte Christopher N. Candlin ("Form und Funktion der Sprache") fest:

"Ein Ansatz von den Sprechakten her und von den Funktionen, welche bestimmte Rollen implizieren, ist sinnvoller als ein Ansatz von den Strukturen her." (S. 46)
Und: "... denn wahrscheinlich existiert auch innerhalb der Sprechakte eine bestimmte Progression, auf Grund derer es sinnvoller sein mag, zunächst den Sprechakt des Fragens zu lehren und dann erst den Sprechakt des Drohens." (S. 45)

1975 kamen in England und Deutschland gleichzeitig und ohne Kenntnis voneinander zwei Lehrwerke heraus: Jupp / Hodlins' *Industrial English* und Eckes / Wilms' *Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache*.

Die Parallelität des Ansatzes mag durch zwei Dialogbeispiele deutlich werden:

Industrial English (S. 195)

To teach a language formula for asking someone to check one is working correctly.

- No! This one's wrong. And this one. And this one. Look!

○ Is this one right?

- No it isn't.

○ I'm sorry. Can you explain what's wrong, please?

- Yes. You are not stapling the right corners.

○ Oh I see.

- Look, watch me. All right?

○ Yes, I see. Will you watch me now please?

- Yes. That's right.

○ Thank you for explaining.

Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache (Lektion 12, S. 23)

Fehler feststellen; Beschuldigungen/Verdächtigungen äußern und abwehren.

- Was haben Sie gemacht?

○ Ich weiß nicht.

- Das Bügeleisen war viel zu heiß!

○ Das wußte ich nicht.

- Warum nicht? Das habe ich doch genau erklärt!

○ Das habe ich nicht verstanden.

- Sie verstehen nie!

○ Doch, aber Sie sprechen zu schnell! Was habe ich falsch gemacht?

-

Industrial English drückt im theoretischen Vorspann aus, was für beide Programme gilt:

"By a functional language course, we mean a course which has the goal of training a student to use English in the real situations where he needs it. This is an aim which goes beyond the usual goal of a measured level of proficiency in pronunciation, structure, and vocabulary." (S. 1)

"The logic of such an aim must be that a teacher should not concentrate on language as an abstraction, but language in use. In other words he should give attention to language as a part of social behaviour." (S. 5)

Dieser sprachdidaktische Versuch, damals neu, heute — zumindest proklamatorisch — Allgemeingut, stützte sich auf die Sprechakttheorie, die davon ausging, daß die Grundeinheit sprachlicher Kommunikation nicht das Wort oder der Satz ist, sondern die Produktion des Wortes oder Satzes im Vollzug eines Sprechaktes.

"Die Produktion oder Hervorbringung eines Satzzeichens unter bestimmten Bedingungen stellt einen Sprechakt dar, und Sprechakte sind die grundlegenden oder kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation." (Searle 1983, S. 30)

Die Verbalisierung der verschiedenen Intentionen, also die Verknüpfung von Sprachmitteln und Redeakten, die immer vielfältige Kombinationen offenläßt, blieb ein ungelöstes Problem. In "Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache" geht es an einer Stelle darum, die Funktionsweise eines Bügeleisens zu erklären ("... zuerst den Stecker rein, dann hier einschalten, diesen Knopf reindrücken, dann hier die Temperatur einstellen), wobei gehäuft Akkusativformen und trennbare Verben im Infinitiv (Anweisungssprache) auftreten. Diese Koppelung gewinnt ihre Rechtfertigung aus der Tatsache, daß hier im Vorfeld Gesprächsverläufe (deutsche Lehrgesellen — türkische Jugendliche) mitnotiert und anschließend von den "Sprachlieferanten" nochmals auf ihre Plausibilität hin überprüft wurden.

Voraussetzung für eine solche Strukturierung des Lernmaterials ist eine genaue Eingrenzung der Zielgruppe und eine entsprechende Kenntnis ihrer zweitsprachlichen Bedürfnisse.

"A Man or a Woman at work has a particular set of communicative needs both social and work-specific." (*Industrial English*, S. 8)

Kommunikations-, Lern- und Erwerbs-Situation rücken hier ganz nahe zusammen, gehen eigentlich ineinander über.

"Für den Zweitspracherwerber besteht das Problem, daß seine Kenntnisse der L2-Grammatik in Situationen angewendet werden müssen, die nicht, wie im Fremdsprachenunterricht, den bislang erworbenen Fertigkeiten angepaßt sind, sondern die Lernsituation ist immer auch schon Kommunikationssituation, in der Bedürfnisse und Interessen mitgeteilt und durchgesetzt werden müssen." (Clahsen / Meisel / Pienemann 1983, S. 54)

Was hier als Problem formuliert ist, birgt natürlich auch die besondere Chance in sich, den "Ernstfall" ins Unterrichts- und Übungsgeschehen einzubeziehen und durch diese Öffnung zur echten Kommunikation hin die Motivation und die Einsicht in den Lernprozeß erheblich zu steigern. Dennoch darf nicht verkannt werden, daß hier der vergleichsweise schmalen Spur der "personal needs" einer ganz bestimmten Zielgruppe gefolgt wird, und so wurde auch "Industrial English" der Vorwurf gemacht, daß es nur darauf abziele, Arbeitern und Arbeiterinnen so viel Englisch zu vermitteln, daß sie am Arbeitsplatz "funktionieren" können (vgl. das erwähnte Protokoll der 5. Arbeitstagung, S. 46).

Wie soll man valide Kriterien für die Auswahl von Kommunikationsakten finden z.B. für Schüler der allgemeinbildenden Schulen, für die künftige Sprachverwendungssituationen kaum vorhersagbar sind, nicht einmal die eines harmlosen Touristen im Land der Zielsprache? Dennoch, der kommunikative Ansatz zog Kreise und wurde — auf europäischer Ebene — kanonisiert. 1975 erschien J.A. van Ek's *The Threshold Level*.

Hier wurden Sprachgebrauchssituationen nach 3 Aspekten beschrieben: Physische Umgebung, Rollen, Themen; und es gibt eine Liste mit 90 "settings", in denen Lernende (gedacht ist an Erwachsene) Englisch anwenden können sollen, und an eine weitere Liste mit 95 Themen, die bedeutsam erscheinen. Bedeutsam für wen? — Für Menschen, die sich vorübergehend in einem fremden Land aufhalten (als Touristen wahrscheinlich), die in ihrem eigenen Land Kontakte mit Ausländern haben und die sich in allgemeiner, nicht professioneller Art, unterhalten werden. Das klingt sehr vage, und van Ek (1977, S. 95) bemerkt dazu:

"Wir müssen oft mit einer Einschätzung von Bedürfnissen zufrieden sein, was aber nicht bedeutet, daß eine solche Einschätzung unbedingt inakzeptabel subjektiv ist."

Immerhin beschreibt der "Threshold Level" eine "Schwelle" für eine breite Publikumsgruppe, flexibel für Anpassungen an Subgruppen und verstanden als Vorlage von Fassungen für andere Zielgruppen. In diesem Sinne folgte ihm das deutsche Pendant Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache.

Europarat, Straßburg 1980

(Langenscheidt) München 1981

Auswahleinheiten sind auch hier nicht strukturelle, sondern funktionale und notionale Kategorien. Das Grammatik-Inventar (S. 319 ff.) bietet dann im Anschluß eine Auflistung von grammatischen Einheiten und Strukturen, die in den Katalogen

"Sprechakte", "Allgemeine Begriffe" (sonst unter dem Terminus "Notionen" gefaßt) und "spezifische Begriffe" enthalten sind, besser: durch sie angefordert werden (weshalb immer wieder auf bestimmte Sprechakt- und Notionenklassen verwiesen wird). Angedeutet ist dadurch der ideale Fall einer Progressionshierarchie, der bedeuten würde, daß sich die grammatischen und lexikalischen Probleme jeweils aus den handlungsspezifischen ergeben, so daß daraus so etwas wie eine Mitteilungsgrammatik entsteht, ein integriertes Progressionsmodell von Kommunikation und Grammatik.

Das ist bis heute nicht gelungen. Hans Barkowski (1982, S. 118 f.) spricht von "Collage", wenn es gelingt, inhaltliches und grammatikvermittelndes Vorgehen so zu verbinden, daß daraus eine Progressionslinie entsteht, ein duales Organisationsschema von Kommunikation und Grammatik also, nicht aber ein integriertes Modell.

Im Jahr 1979 erschienen zwei Lehrwerksysteme, die diese Verknüpfung einer lexikalischen und grammatischen Progression mit einer intentionalen versuchten und wenigstens streckenweise die Möglichkeit aufzeigten, daß sich grammatische und lexikalische Pensen aus handlungsspezifischen ergeben können: einmal "Deutsch aktiv" (Langenscheidt), zum anderen der wohl weltweit erfolgreichste Sprachlehrfilm "Follow me" (Englisch für Anfänger) (Langenscheidt-Longman, München/BBC London). Das verdeutlichen die Beispiele aus den Inhaltsverzeichnissen des jeweiligen Lehrwerks (Abb. 30 und 31).

Nach einer stürmischen Phase der didaktischen Diskussion, die den Sprachunterricht wenn nicht umkrempelte so doch verunsicherte und teilweise positiv innovierte, in der auch ältere Lehrwerke plötzlich die Kategorie der Sprechakte entdeckten und nachträglich ins Inhaltsverzeichnis einfügten (vgl. "Deutsch als Fremdsprache IA – Neubearbeitung"), in der das Gütesiegel "kommunikativ" ein Synonym für "modern" und "fortschrittlich" wurde, kamen Zweifel auf. Es erwies sich als schwierig, eine plausible Ordnung und Abfolge von Sprechakten aufzustellen, weil die allgemeinsprachlichen Lehrwerke keine eng umgrenzte Zielgruppe angeben und somit Äußerungen nur in sehr begrenztem Maße vorhersagen konnten. Es gelang unterschiedlich gut, Sprechakte voneinander abzugrenzen und zu benennen und ihnen sprachliche Mittel zu ihrer Realisierung zuzuordnen; "Intention" (= Sprechakt) ist ein stark handlungs- und ergebnisbezogener Begriff, und überall dort, wo der Handlungscharakter zurücktritt, wird er mehr oder weniger diffus, so daß man eher von Tendenzen als von eindeutigen Intentionen sprechen muß (vgl. Hannapel / Melenk

1979, S. 33); bestimmte sprachsystematische Bereiche sind gewissermaßen sprech-aktneutral (Verbvalenz, Genus- und Pluralbildung der Substantive etc.) und nirgends plausibel zuzuordnen.



Kapitel 6

Sprechhandlungen: Angebote nach Qualität und Preis besprechen, annehmen, ablehnen; qualifizieren: Gefallen/Mißfallen ausdrücken; Sachen und Personen beschreiben; Eigenschaften erfragen und angeben

Grammatik: Deklination: Demonstrativpronomen (Nominativ/Akkusativ Singular und Plural), Fragewort + Substantiv (Nominativ/Akkusativ Singular und Plural); attributives und prädikatives Adjektiv; Satzmuster: variierte Satzgliedstellung

Abb. 29: Verknüpfung von intentionaler und grammatischer Progression (*Deutsch aktiv 1*)

Diese Feststellungen und die Erfahrung, daß die Aufgliederung von Lehrmaterialien nach kleinsten kommunikativen Einheiten zu Zersplitterung und Unübersichtlichkeit führte, die z.B. das kursunabhängige Selbststudium fast unmöglich machte, führten zu einer Rückbesinnung auf semantische Grundkategorien, die als allgemeinere Konzepte unter allen Sprechakten, Situationen, Themen und Äußerungen quasi in einer tieferen Schicht liegen, Begriffe nämlich wie Existenz, Raum, Zeit, Qualität, Quantität, logische Relationen usw., die in der "Kontaktschwelle" als "allgemeine Begriffe" definiert sind und die wir aus D.A. Wilkins' (1976b) *Notional Syllabuses* als "Notionen" kennen. Hans Barkowski (1982) hatte "Mitteilungsbereiche", die sich weitgehend mit "Notionen" und "Allgemeinen Begriffen" decken, als Gliederungskategorien vorgeschlagen. Darin werden nicht Intentionen/Redeakte geordnet, sondern die ihnen zugrundeliegenden inhaltlichen Redemittel.

Auf jeden Fall waren damit großräumigere Gliederungsprinzipien gewonnen, die als Konzepte eine nach Raum, Zeit, Quantität etc. organisierte Welt abbilden und z.B. dem Wortschatz einen festen Halt geben.

Daneben wurden in bestimmten Lehrwerken "elementare Lebensfunktionen" (Lehrwerk "Themen") wie Wohnen, Essen, Arbeit, Freizeit u.a. zum ersten Ordnungskriterium gemacht. Auf jeden Fall bleibt die alte grammatische Orientierung in Sprachlehrwerken

nachgeordnet, und zwar zugunsten einer Lerner- und Bedürfnisorientierung, einer Erfahrungs- und Ausdrucksbezogenheit.

"Während sich die meisten der vorangegangenen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts vorwiegend an der Lehrerperspektive und der Lernstoffvermittlung orientierten und Vorschläge zur 'Unterrichtssteuerung' entwarfen, wendet sich die Kommunikative Didaktik stärker dem Lernenden als Subjekt des Lernprozesses zu (...)" (Neuner 1989, S. 151).

Das Verständnis von "kommunikativ" ist nicht abgesichert, die kommunikative Orientierung, die nahezu jedes moderne Lehrwerk für sich reklamiert, ist bei weitem nicht geklärt. Wenn darunter nur die Einbettung sprachlicher Äußerungen in Verständigungsanlässe mit Kommunikationspartnern verstanden wird, so ist gegenüber früherer Praxis noch nicht viel gewonnen.

"Wir müssen dagegen Materialien und Unterrichtsformen fordern, die wirklich Kommunikation freisetzen. Sie dürfen den Lernenden keine fertigen, abgepackten Lernquanten (Texte, Vokabellisten, Übungsblöcke, Grammatiktabellen) vorsetzen, die 'fraglos' zu lernen sind, keine Rollenspiele aufdrängen, die ohne Sprachreflexion situationsangepasstes Verhalten einüben. Die Lernenden dürfen nicht als Objekte von Lehrverfahren behandelt werden, so, als seien ihre Interessen und Lernwege schon vorweg erforscht und nun zu ihrem besten, aber ohne ihre Beteiligung festgelegt." (Wilms 1990, S. 101)

Hier aber genau liegt die Crux: die Lernprogramme liegen gedruckt vor. Der Wirklichkeitsausschnitt ist festgelegt und eng begrenzt, die kommunikative Aufgabe portioniert und gestückelt, Phantasie und Kreativität werden angestoßen, aber zugleich an der Leine gehalten. Und wenn ein Lehrer mit altem Rüstzeug (und möglicherweise ohne Kenntnis der Lehrerhandreichungen) solche Vorlagen nutzt, kann unversehens "kommunikativer Drill" daraus werden. Es ist immer wieder die Frage: Wie kommt der Lehrer an die *Lernziele* heran, wie nutzt ein "Erfahrener" die Erfahrungen seiner Schüler? Hier kann, wie ich insbesondere in den Kap. VI und VIII zeigen werde, ein dramapädagogischer Ansatz weiter führen. Und dabei nutze ich gerne Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung, die Wolfgang Butzkamm (1989a, S. 118) für den Fremdsprachenunterricht umgemünzt hat:

"Man wird aus dem reichen Arsenal der Lehrmethoden denjenigen zum Durchbruch verhelfen, bei denen sich die Schüler von Anfang an kommunikativ entfalten. Ein kommunikativer Ansatz kann sich natürlichen Erwerbsprinzipien am besten anschmiegen. Denn diese werden erst wirksam, wenn wir Sprache schon sinnvoll gebrauchen."

2. Alternative, interaktive, handlungsorientierte und erfahrungsbezogene

Stützpfeiler

Seit den 80er Jahren hat es in der Fremdsprachendidaktik eine intensive "Methodendiskussion" gegeben, zu der insbesondere "Alternative Sprachlehr-/-lernmethoden" wie *Silent Way*, *Community Language Learning*, *Humanistic Approach*, *Total Physical Response* Anlaß gaben (vgl. z.B. Bleyhl 1982; Schwerdtfeger 1983; Wienold 1985; Larsen-Freeman 1986; Richards / Rodgers 1986; Dietrich 1989; 1990).⁹⁸ Ein wesentlicher Grund für diese intensive Diskussion ist sicherlich, daß diese Methoden mit den herkömmlichen sprachdidaktischen, linguistischen und lernpsychologischen Kategorien nicht zu erfassen sind (vgl. Dietrich 1989, S. 159). Auffällig ist, daß ihre Begründer bzw. Erfinder oder Propagierer nicht Vertreter der Linguistik oder Fremdsprachendidaktik sind, sondern diesen Disziplinen von außen neue Anstöße geben.⁹⁹

Daß die "alternativen" Methoden u.a. den Boden bereitet haben für die Integration von dramatischen Elementen in den Unterricht, ist zwar in der deutschen Fachdiskussion bereits (von Jung 1986; Esselborn 1988; Schewe 1988) gestreift, aber nicht sehr elaboriert worden:

"In der fremdsprachendidaktischen Diskussion hat sich während der letzten Jahre ein Wandel vollzogen, der dem fremdsprachigen Schülertheater direkt zuarbeitet. Gemeint sind die neuerlich erstarkenden 'fringe methodologies', alternativ auch als holistische, auf ganzheitliche Bildung des Menschen zielende Methoden, bezeichnet. Ihnen geht es nicht so sehr um die Ausbildung diskreter Fertigkeiten, nicht um den durchgegeistigten Kopffüßler, der nur mit seinem Intellekt in der Schule präsent ist, und den Rest seines Menschseins — Spontaneität, Emotionalität, Sozialität, selbst die Irrationalität gehört hierher — bei Betreten des Gebäudes abgelegt hat, ihnen geht es in erster Linie um den Schüler mit Kopf und Herz und Hand. Genau dies ist es aber, was auch die Theaterpädagogik auf ihr Panier geschrieben hat. 'Theaterpädagogik', sagt der Schweizer Louis Naef, 'fordert und fördert den Menschen, der spielt, in seinem ganzheitlichen Erleben, in der kreativen Auseinandersetzung mit seinem Körper, seiner Stimme, seiner Sprache, seinen Energien, seinen Gefühlen und seiner Sensibilität'. (Jung 1986, S. 57/58)

Neben "alternativen Methoden" sollen im folgenden unter den Stichwörtern *interaktiv*, *handlungsorientiert* und *erfahrungsbezogen* weiterhin drei Unterrichtskonzepte

⁹⁸ Der (umstrittene) Begriff "Alternative Methoden" hat sich nach Dietrich (1989, S. 159) "rasch eingebürgert, obwohl er weder zur präzisen Definition noch zur Abgrenzung dieser neuen Methoden von anderen Verfahrensweisen im Fremdsprachenunterricht geeignet ist".

⁹⁹ Vgl. dazu Schiffler (1990).

berücksichtigt und aus dem Blickwinkel folgender Fragestellung ausgewertet werden: *Welche Theorie-Bausteine dieser Methoden/Konzepte können dabei helfen, eine dramapädagogische Lehr- und Lernpraxis weiter zu fundieren?* Während eine interaktive Gestaltung fremdsprachlichen Unterrichts in Deutschland bereits oft praktiziert wird (vgl. Schiffler 1990, S. 69), wird unter den Begriffen *handlungsorientiert* und *erfahrungsbezogen* gegenwärtig in der Allgemein- wie auch fremdsprachlichen Fachdidaktik eine Neubestimmung des Lehrens und Lernens versucht.¹⁰⁰

Lernpsychologische Aspekte

In der Sprachlehr-/—lernmethode *Total Physical Response* spielt der Faktor körperliche Bewegung eine zentrale Rolle:

"The sequence is listening before speaking and the mode is to synchronize language with the individual's body. In a sense, language is orchestrated to a choreography of the human body". (Asher 1982, S. 4)

Zugrunde liegt — unter Berufung auf Katona (1940) — die *lernpsychologische* Auffassung, daß die Behaltensleistung beim Fremdsprachenlernen höher ist, je öfter bzw. intensiver (kurz)gespeichertes Wissen "angezapft" wird, z.B. durch Wiederholen und Auswendiglernen. Eine besonders hohe Behaltensleistung wird erzielt, wenn dieses Anzapfen nicht nur verbal geschieht, sondern einhergeht mit motorischer Aktivität (vgl. Richards /Rodgers 1986, S. 87).

Die Steigerung der Behaltensleistung von Vokabeln ist auch das primäre Ziel einer von Kalidova et al. entwickelten Variation der Total Physical Response-Methode unter der Bezeichnung "The Audio-Motor Unit". Oller / Amato (1983) charakterisieren sie als "drill drama", da nach einem repetitiven Muster das Gehörte motorisch umgesetzt wird:

"Their own imperative drills are miniature dramas where the teacher functions somewhat like a director first showing and telling, then just telling, the actors what to do." (1983, S. 396).

Neuropsychologische Aspekte

¹⁰⁰ Vgl. z.B. Gudjons (1986), Bach / Timm (1989), Jank / Meyer (1991), Beelen (1992).

Asher, der die Total Physical Response-Methode — auf dem Boden von Palmers (1925) *English through Actions*-Ansatz — entwickelt hat, bezieht sich weiterhin auf *Erkenntnisse der Gedächtnisforschung* und betont, daß bei der Vermittlung einer Fremdsprache die Leistung der rechten Gehirnhälfte für den Spracherwerb von entscheidender Bedeutung ist, in Lists Worten also die

"gestaltliche Entschlüsselung und Kundgabe von para- und nonverbalen Bestandteilen der Kommunikation, von Ton und Melodie, Mimik und Gestik".
(1987, S. 91)

Nach Asher sollten rechtshemisphärische Aktivitäten integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Während der Lerner in solche involviert ist, wird linkshemisphärisch beobachtet und gelernt. Er stellt in diesem Zusammenhang gar eine Verbindung her zur Kunstform Theater, indem er illustriert, wie gerade im Theater der in unserer Zivilisation dominante Einfluß der linken Hemisphäre, die bekanntlich auf verifizierbare, informativ-lineare Aspekte der Welt anspricht, zugunsten der rechten, die emotionale, bildhafte Aspekte des Denkens verzeichnet, zurückgedrängt wird:

"It is not enough for the actor to read lines from a script. There must be a performance in which the audience 'believes' in the character the actor is playing. A convincing portrayal comes from the content of the dialogue integrated with appropriate intonations, gestures, facial expressions, costumes, and body movements.

Actors create a mood of believability in the audience — a relaxation of the critical thinking in the left hemisphere and heightened sensitivity of the right hemisphere. Actors construct a reality for the audience with talk, behavior, props, costumes, and music. The audience can then relax their normal scepticism and enjoy the assimilation of a new experience." (Asher 1982, S. 28 f.)

Auch die suggestopädische Sprachlehrmethode stützt sich auf neuropsychologische Grundlagen für Spracherwerb und Lernen. In Baur's grundlegender Analyse der Suggestopädie (bzw. Psychopädie als ihrer Variante) findet sich folgende Gegenüberstellung mit erklärendem Text. Sie soll die Spezialisierung der Gehirnhälften verdeutlichen:

Funktionale Asymmetrie des Gehirns

<u>linke Hemisphäre</u>	<u>rechte Hemisphäre</u>
Sprache	Sprache
<ul style="list-style-type: none"> • Grammatik • verbale Begriffe • Sprachmotorik 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter • konkrete Vorstellung • Sprachausdruck/Intonation, Stimmerkennung

<ul style="list-style-type: none"> • Sprachanalyse • Sprachproduktion 	<ul style="list-style-type: none"> • kommunikatives Verstehen • Sprechintention
Analyse	Singen
von	Gestik/Mimik
Details	Erkennen von Gesichtern
	Formen/Bilder/Gestalt
	Gesamtsituation
	soziale Kompetenz
Zeit	Raum
arithmetische Aufgaben	geometrische Aufgaben
Logik	Emotion

"Wenn man die Fähigkeiten von 'links' und 'rechts' miteinander vergleicht, so wird deutlich, daß die sprachliche Überlegenheit des linken Gehirns ohne eine Kooperation mit den Fähigkeiten der rechten Hemisphäre eine Sprache darstellt, die die Fähigkeit zur Kommunikation nicht besitzt. *Zur kommunikativen Kompetenz gehören viele Fähigkeiten, über welche die rechte Gehirnhälfte verfügt:* das Erkennen eines Gesprächspartners, die Beobachtung und Bewertung seiner emotionalen Reaktionen, die richtige Einschätzung der Gesamtsituation u.a.m." (1990, S. 19, meine Hervorhebung)

Wie in den Sprachlehrmethoden *Total Physical Response* und *Suggestopädie* wird auch im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht angestrebt, mittels entsprechender unterrichtlicher Inszenierungstechniken, die Fähigkeiten der rechten Hemisphäre stärker zu aktivieren. Zugrunde liegt die Annahme, daß auf diese Weise eine bessere Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache erreicht wird. Denn daß die ausschließliche Anwendung von "linkshemisphärischen Unterrichtsmethoden" eher zu Kommunikationsstau als Kommunikationsfluß führt, läßt sich immer wieder beobachten in Sprachkursen mit Teilnehmern, in deren Herkunftsländern solche Methoden feste bzw. verfestigte Tradition sind. Wie z.B. japanische Lerner durch dramapädagogische Methoden ihre kommunikativen Barrieren überwinden können, ist von Shimizu (1993) ausführlicher dargestellt worden.

Eine weitere Gegenüberstellung aus Baur (1990, S. 24) verdeutlicht sehr gut, daß ein dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht, der zur kommunikativen Kompetenz führen soll, rechtshemisphärisches Lernen besonders zu fördern hat.

<u>linke Hemisphäre</u>	<u>rechte Hemisphäre</u>
Kompetenz für Sprache sprachliche Fähigkeiten	Kompetenz zur Kommunikation nonverbale, interaktionale, kontextuelle Fähigkeiten
Grammatik der Sprache	Erkennen von Gesichtern Perzeption des Gesichtsausdrucks Verarbeitung von Ausdrucksveränderungen des Gesichts Produktion/Perzeption stimmlicher Merkmale Produktion/Perzeption sprachlicher Gesten (nach Galloway 1983)

Baur betont, die Befunde der Gehirnforschung auswertend, die Wichtigkeit der Integration von Komponenten der natürlichen Kommunikation bzw. des natürlichen Erwerbs in den Fremdsprachenunterricht. Lernsituationen sollten geschaffen werden, in denen natürlich interagiert wird:

"Für die Herausbildung (und neuropsychologische Verankerung) kommunikativer Strategien müssen die Elemente natürlicher Interaktion und Kommunikation im Lernprozeß von Anfang an dominieren, d.h. Blickkontakt zwischen den Lernern, das gemeinsame Ausführen von Handlungen und ein hohes Maß an Bewegung und emotionaler Beteiligung müssen die sprachliche Interaktion begleiten. Da sich der Lerner zu Beginn eines Sprachkurses in eine neue Situation hineinfinden muß, ist es möglich, daß er die Elemente natürlicher Interaktion und Kommunikation von vornherein als zur Fremdsprache untrennbar dazugehörige Elemente erfährt."
(1990, S. 25)

Natürliche Interaktionssituationen entstehen im dramapädagogischen (Fremdsprachen-) Unterricht, so paradox das klingen mag, beim Handeln in fiktiven Kontexten. Daß dabei insbesondere auch "rechtshemisphärische Lernprozesse" ausgelöst werden, ist von Wagner (1978) in ihrem Beitrag *Educational Drama and the Brain's Right Hemisphere*

herausgearbeitet worden, in dem sie verschiedene Beispiele aus ihrer eigenen Lehrpraxis liefert und u.a. feststellt:

"The goal of drama is not to tend a fenced-in garden of left-brained knowledge. Instead it is to lead an expedition into the wilderness of the right brain — a region where interrelationship is what matters; ... Neat factual information is not all there is; it is not *knowing* in all its fullness. Mere left-hemisphere cognition denies the richness of experience, buying a tortured orderliness at the expense of wholeness and subjective reality. Linear thinking takes the world apart and outlines it. Right-brained knowing takes it all in and makes of it a synthesis, a vision of the whole. This wholeness is not a fiction, however; it is the nature of reality." (1978, S. 149 f.)

Sozialpsychologische und psychophysiologische Aspekte

Baurs Schlußfolgerungen schlagen einen Bogen zu den theoretischen Annahmen, die einem interaktiven Konzept von Fremdsprachenunterricht zugrundeliegen. Wie Baur betont auch Rivers (1987) in ihrer Publikation *Interactive Language Teaching* die Schaffung "natürlicher Interaktionssituationen" im Unterricht. Solche zu "inszenieren" erfordert größte pädagogische Geschicklichkeit und wird zur zentralen Aufgabe für einen dramapädagogischen Fremdsprachenlehrer:

"Words express or camouflage the interactive intent. Students need to participate in activities that engage their interest and attention, so that the interaction becomes natural and desirable and words slip out, or pour out, to accompany it. Establishing such a situation requires of the teacher the greatest pedagogical skill ...". (Rivers 1987, S. XIV)

Interaktive Konzepte halten den ausschließlichen Aufbau eines fremdsprachendidaktischen Konzepts auf eine linguistische Theorie für nicht vertretbar und lenken den Blick auf die entscheidende Rolle von personalen Faktoren in der sozialen Interaktion. Dem von Schiffler (1980) entwickelten Konzept eines interaktiven Fremdsprachenunterrichts

"liegt die Hypothese zugrunde, daß eine positive soziale Interaktion eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts ist" (1980, S. 11).

Diese soziale Interaktion erfordert nach Schiffler interaktives Lehrerverhalten und interaktive Unterrichtsformen:

"*Interaktives Lehrerverhalten* bedeutet,

- daß der Lehrer die *soziale Interaktion in der Lerngruppe* fördert,
- daß er Konflikte in der Lerngruppe mit dem Ziel einer Verbesserung *der Interaktion* zu lösen versucht,
- daß er die Schüler *ermutigt*,

- daß er die Schüler zur *Selbständigkeit* anregt und
- daß er *interaktive Unterrichtsformen* praktiziert.

Interaktive Unterrichtsformen sind alle Unterrichtstätigkeiten,

- die zu einer *Interaktion zwischen den Schülern* führen,
- die zu einer *lerner gelenkten Kommunikation* führen; damit sind alle inhaltlich vom Schüler selbst bestimmten Äußerungen gemeint,
- die zur *Selbständigkeit*, Selbstentscheidung oder Mitbestimmung der Schüler führen und
- die zur *Kooperation* der Schüler in *verantwortlicher Partner- und interaktiver Gruppenarbeit* führen." (Schiffler 1980, S. 11)

Bei Ebert (1990) klingt an, daß — über Partner- und Gruppenarbeit hinaus — das soziale Miteinander im interaktiven Fremdsprachenunterricht unterschiedlichste Formen annehmen kann. Impliziert ist ein "weiter Sozialform-Begriff", der auch das methodische Handeln in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht leitet. Die engen Grenzen der "klassischen Sozialformen" — Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit — werden gesprengt.¹⁰¹

Schiffler schärft insbesondere das (Lehrer-)Bewußtsein für *sozialpsychologische* Faktoren von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht, das in der dramapädagogischen Praxis unabdingbar ist, in der (die Hinarbeit auf) ein positives Lern- bzw. Gruppenklima einen hohen Stellenwert hat:¹⁰²

"The best plays are created by a 'tight ensemble'. This means that the actors know each other well, and that they trust each other. They seek advice from one another and ask for feedback. They do not fear making 'mistakes' in rehearsals. That's what rehearsals are for. The same situation is beneficial to a group of language learners. They should feel free to criticize one another in a constructive manner, and they should learn to enjoy experimenting with the new language in front of their peers." (Smith 1984, S. 6)

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, daß für Schiffler (1981, S. 33-36) "psychodramatische Arbeitsweisen" den Vorstellungen eines interaktiven Fremdsprachenunterrichts entgegenkommen.¹⁰³

Auch in Baur's Darstellung der Suggestopädie finden sich Überlegungen zur Schaffung einer angstfreien, lernbegünstigenden Atmosphäre (vgl. 1990, S. 28-31). Er geht — unter Berufung auf Nitsch (1981); Vester (1975b) — davon aus, daß der "aktuelle

¹⁰¹ Vgl. dazu meine Ausführungen zu den verschiedenen Ebenen methodischen Handelns in Kap. VII.

¹⁰² Erfahrungsberichte aus der Praxis bestätigen, daß dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht positiv auf die Beziehungen zwischen den Teilnehmern wirkt und dabei hilft, eventuelle Barrieren zwischen Schüler und Lehrer zu überwinden (vgl. Wessels / Kerridge 1987, S. 9).

¹⁰³ Seine Ausführungen beziehen sich auf den Dramaturgen Urbain, der — auf dem Boden von Morenos Psychodrama-Ansatz — eine Methode für den Sprachanfangsunterricht entwickelt hat. Vergleichbare theoretische Voraussetzungen liegen der Arbeitsweise von Dufeu (z.B. 1983) und Feldhändler (z.B. 1991; 1993) zugrunde.

psychophysiologische Zustand des lernenden Individuums" Spracherwerb und Lernen entscheidend beeinflusst und mißt daher der *Ausschaltung bzw. Reduzierung von Angst- und Furchtemotionen* im Fremdsprachenunterricht große Bedeutung zu. Um negativen Emotionen entgegenzuwirken schlägt er vor, was für die dramapädagogische Arbeitsweise charakteristisch ist:

"Es müssen deshalb Sozialformen des Lernens praktiziert werden, die ... Angstemotionen reduzieren. Das gelingt unserer Erfahrung nach am besten, wenn die Interaktionsformen mit viel Bewegung, mit ständig variierenden Gruppenkonstellationen und mit einem betont spielerischen Charakter verbunden werden. Dadurch nehmen die Teilnehmer einer Lerngruppe alle sofort persönlichen Kontakt miteinander auf, und das Gefühl, von der Gruppe unterstützt zu werden, tritt an die Stelle des Gefühls, beobachtet zu werden und sich bewähren oder behaupten zu müssen ...". (Baur 1990, S. 30)

Individualpsychologische Aspekte

Nach Quitmann (1985, S. 14) hat sich in den fünfziger und sechziger Jahren in den USA die "Humanistische Psychologie" als eine 'Dritte Kraft' neben Psychoanalyse und Behaviorismus etablieren können. Das Ideengut dieser psychologischen Richtung, das seit Ende der 60er Jahre in Westeuropa rezipiert wurde, hat seither in den Bereich Erziehung hineingewirkt, insbesondere auch in den Bereich Fremdsprachendidaktik unter dem Stichwort *Humanistic Approach*.

Eine auf Vorstellungen der humanistischen Psychologie sich berufende (Fremdsprachen-)Pädagogik zielt darauf ab, insbesondere die affektive Seite des Lernens zu fördern und dem Primat des "objektiv-inhaltlich-methodischen Lernens" durch eine gezielte Förderung des "subjektiv-persönlich-interpersonalen Lernens" entgegenzuwirken. Zwischen beiden Formen soll ein Gleichgewicht hergestellt werden (vgl. Karmann 1987, S. 324 f.). In diesem Sinne formuliert Moskowitz (1978, S. 11) als Leitziel eines humanistischen Fremdsprachenunterrichts:

"combining the subject matter to be learned with the feelings, emotions, experiences, and lives of the learners. Humanistic education is concerned with educating the whole person — the intellectual and the emotional dimensions".

Daß Persönlichkeitsbildung im Zentrum des humanistischen Ansatzes steht, veranschaulicht Abb. 32 (aus Galyean 1976, S. 236) u.a. mit Verweis auf die theoretischen Bezugsquellen für einen humanistischen Ansatz.

Lernende sollen über den Weg der Selbsterfahrung ihren eigenen Weg zur Selbstverwirklichung entdecken und beschreiten. Sie selber werden zum Subjekt und Objekt des Lernprozesses, indem sie an ihren eigenen Erfahrungen, Erinnerungen, Haltungen, Überzeugungen, Werten, Bedürfnissen, Gefühlen und Phantasien arbeiten.

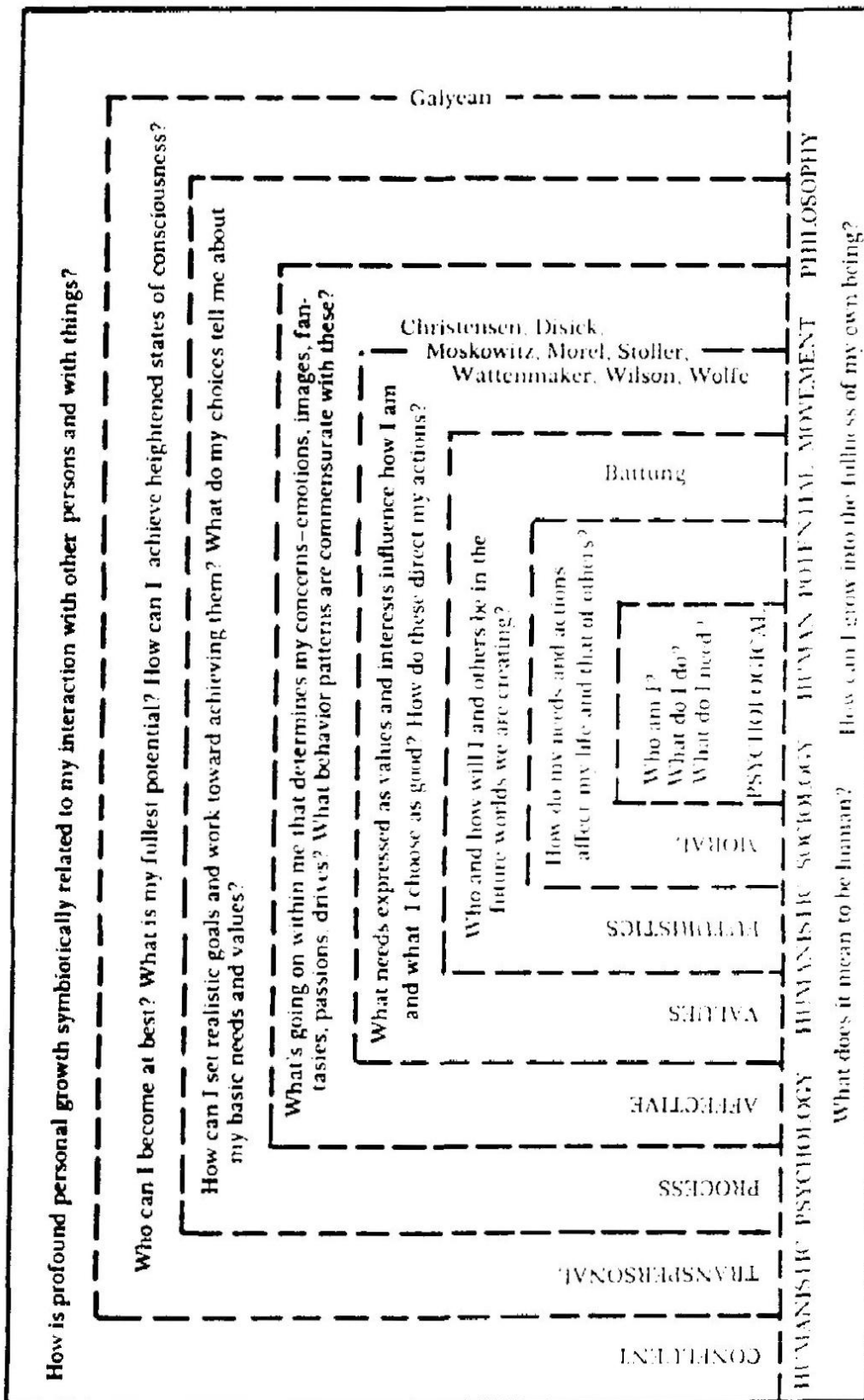


Abb. 30: Humanistischer Ansatz: theoretische Grundlagen

Dies gilt in einem hohen Maße auch für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht, in dem allerdings stets eine Beziehung hergestellt wird zwischen Innen- und Außenwelt, z.B. durch Einfühlung in andere (kulturell fremde) Personen und Situationen.¹⁰⁴

Beim *Humanistic Approach* handelt es sich, wie schon die Etikettierung als Approach nahelegt, nicht um eine (geschlossene) Sprachlehr-/—lernmethode. Vielmehr um einen Oberbegriff, unter dem solche Methoden subsumiert werden, die mit den Leitvorstellungen der humanistischen Psychologie (weitgehend) kongruieren.

Knibbeler (1989) benutzt z.B. die Pluralform *Humanistic Approaches*, worunter er die folgenden Sprachlehr-/—lernmethoden faßt: *Silent Way*, *Suggestopädie*, *Community Language Learning*, *Confluent Education*. Knibbeler arbeitet ihre Grundprinzipien heraus, bezieht sich darüberhinaus auf den *Natural Approach* (vgl. z.B. Terrell 1982) und synthetisiert auf diesem Boden eine neue, humanistisch-integrative Methode: *The Explorative-Creative Way*, die im folgenden weiter skizziert wird.

Sprachlerntheoretische Aspekte

Knibbeler wertet Literatur der Zweitspracherwerbsforschung aus und stellt resümierend fest, daß Lerner am ehesten eine fremdsprachliche Kompetenz erwerben, wenn eine Reflexion der folgenden Faktoren dem gesteuerten Erwerb zugrundeliegt (vgl. 1989, S. 21):

1. *Exploration*: The search for the system inherent in the target language fosters the mastery of that language;
2. *Creativity*: The language act is basically a creative act;
3. *Motivation to communicate*: Authentic communication presupposes the desire to transmit a message;
4. *Affectivity*: An utterance generated by an emotion is a whole-person event;
5. *Economy*: The skill to produce a lot of language from a small vocabulary is decisive for those who have not yet attained a near-native level;
6. *Level-appropriate input*: A simplified code is sometimes more useful than a native or near-native model;
7. *Autonomy*: The learner who often takes initiatives will become independent of the teacher;
8. *Risk-taking*: Risk-taking in situations of doubt is a condition for rapid language learning;

¹⁰⁴ Die Kritik an der humanistischen Pädagogik richtet sich oft gegen die Fixierung nach innen und die damit einhergehende Ausblendung von gesellschaftspolitischen Reflexionen (vgl. z.B. Fatzner 1987, S. 34).

9. *Self-confidence*: Self-confidence is a prerequisite for language use;
10. *Listening to oneself*: Adequate pronunciation and proficient oral comprehension depend upon the power of discrimination which the learner acquires with regard to his own articulation repertoire.

In der Übersicht in Abb. 33 ist visualisiert, aus welcher Sprachlehrmethode das jeweilige Prinzip abgeleitet wurde.¹⁰⁵

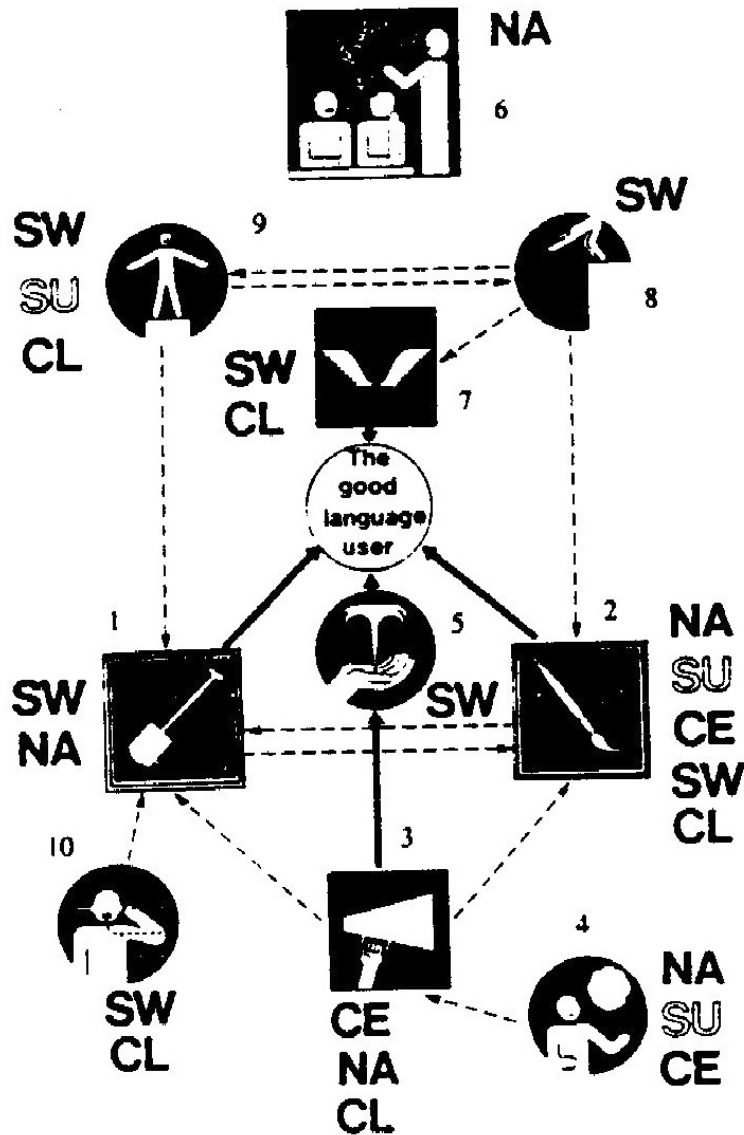


Abb. 31: Herleitung der Prinzipien der Methode "The Explorative-Creative Way"

¹⁰⁵ Die Numerierung wurde von mir hinzugefügt, um eine Zuordnung zu den genannten Prinzipien zu ermöglichen. Zur Erklärung der Beziehung(en), in der diese Prinzipien miteinander stehen, sei auf Knibbeler (1989, S. 19-25) verwiesen.

Die von Knibbeler aus alternativen Methoden herausgefilterten Prinzipien, auf deren Basis Lerner zu "guten Sprachanwendern" werden, durchwirken auch weitgehend einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. Das bestätigen z.B. die Stellungnahmen von 20 portugiesischen DeutschlehrerInnen, die im Anschluß an eine dramapädagogische Unterrichtssequenz ihre Selbsterfahrungen als Lerner nach den genannten 10 Kriterien von Knibbeler auswerten (vgl. die schriftlichen Stellungnahmen im Anhang auf S. 1-12).

Psycholinguistische Aspekte

Knibbeler erhebt die "erkundende Neugier" (Exploration) und die Kreativität zu den Hauptprinzipien seiner Sprachlehrmethode, die daher den Namen *The Explorative-Creative Way* erhält. Auf dem Boden der von ihm herausgearbeiteten (Haupt-)Prinzipien offeriert er eine reichhaltige Sammlung von Übungsbeispielen für einen explorativ-kreativen Fremdsprachenunterricht und bezieht nachdrücklich spielorientierte Übungsbeispiele mit ein. Spielorientierte Übungen assoziiert Knibbeler insbesondere mit dem Prinzip Kreativität und mit "dramatischen Aktivitäten" im Fremdsprachenunterricht, wie sein Verweis auf Susan Stern (1980) belegt, die die Wirkung von dramapädagogisch orientierten Übungsformen aus psycholinguistischer Perspektive erforscht:

"Stern (1980) has carried out research on psycholinguistic processes underlying the use of drama in second language learning. Her investigation led to the hypothesis that drama encourages the operation of certain psychological factors in the participant which facilitate communication: Heightened self-esteem, motivation, spontaneity; increased capacity for empathy and lowered sensitivity to rejection." (Knibbeler 1989, S. 34)

Eine Verwandtschaft zwischen der explorativ-kreativen Sprachlehrmethode und dramapädagogisch gestaltetem Fremdsprachenunterricht ist offensichtlich, dennoch gibt es einen gravierenden Unterschied.

Bei Knibbeler werden isolierte Übungsbeispiele zusammengetragen, die (mal mehr, mal weniger nachvollziehbar) den genannten Prinzipien entsprechen. Doch es werden nicht, etwa im Sinne einer Übungstypologie, unterrichtliche Inszenierungsformen/—techniken aus diesen Beispielen abgeleitet. Erst solche Inszenierungsformen/—techniken allerdings, die wiederholbar bzw. auf andere Unterrichtsarbeit übertragbar sind, bilden

das Fundament für ein methodisches Repertoire von Lehrer und Schülern. Lernerfahrungen, die in isolierten Übungen gemacht werden, bleiben eher flüchtig.

Lernerfahrungen hingegen, die in Handlungskontexten gemacht werden und bei deren Konstruktion unterrichtliche (dramatische) Aktivitäten zielgerichtet ineinandergreifen, helfen Schülern und Lehrern dabei, eine methodische Kompetenz aufzubauen.

Die von Knibbeler beschriebenen Beispiele werden nicht in der Wechselwirkung von Ziel, Inhalt und Methode reflektiert. Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht sollte es hingegen stets um die Frage gehen: *Mit Hilfe welcher Inszenierungsformen/—techniken können Lehrer und Schüler sich Unterrichtsinhalte erarbeiten, die den fachspezifischen (literarischen, sprachlichen, landeskundlichen) bzw. allgemeinen, pädagogischen Zielvorstellungen eines fremdsprachlichen Unterrichts gerecht werden?*

Psycholinguistische Erkenntnisse liegen auch Bleyhls (1989) Vorstellungen von einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht zugrunde. Er vergleicht — unter Berufung auf Hörmann (1981) — den natürlichen Erstspracherwerb mit dem Fremdsprachenlernen in der Schule und kommt zu dem Schluß, daß die kognitiven Fähigkeiten, mit denen Kinder sich das "hochdiffizile Instrument Sprache" aneignen, beim Fremdsprachenlernen in der Schule nur unzureichend genutzt werden:

- Obwohl z.B. Lerner die "Fähigkeit zur zeitlichen Gliederung oder Strukturierung der Welt" mitbringen, wird diese im schulischen Fremdsprachenunterricht relativ wenig gefordert, da die Lehr-/Lernmaterialien in der Regel didaktisch schon aufbereitet sind; Sprache, besonders wenn sie in Schriftform eingebracht wird, ist bereits weitgehend segmentiert;
- obwohl Lerner bereits im Kleinkindalter die "Fähigkeit zur zeitlichen Gliederung oder Strukturierung der nichtsprachlichen, später auch der sprachlichen Akte und Verhaltensweisen" mitbringen, erfolgt in der Schule kaum eine Synchronisierung von Sprache und Körperbewegung;
- obwohl die Lerner die Fähigkeit mitbringen, "körperliche Bewegung in der Welt und Sprache" zu verknüpfen, wird sie in der Regel nur im Anfangsunterricht genutzt;
- obwohl Menschen im Zuge ihrer Individuation die "Fähigkeit zur symbolischen Lokalisierbarkeit von Ich" herausbilden — darunter versteht Bleyhl scheinbar das Ermitteln des eigenen Standpunktes bzw. Ich-Punktes in der Interaktion mit anderen —,

wird eine persönliche Beziehung des Lerners zum Du (= Mitlerner), zu den Sprechern der zu erlernenden Sprache nicht (oft genug) hergestellt. Die Fähigkeit zur Aushandlung von Realität in der Interaktion wird mithin nicht voll genutzt.

Das Ernst(er)nehmen der genannten Fähigkeiten führt nach Bleyhl zu didaktischen Begründungen für einen (handlungsorientierten) Unterricht, die ebenfalls auf die dramapädagogische Gestaltung von Fremdsprachenunterricht angewendet werden können.

Handlungsorientierte Aspekte

Für Bleyhl steht im Zentrum eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts das

"Erfahren der Fremdsprache in konkreten Situationen. ... In von physischen Handlungen begleiteten Sprachsituationen wird eben Sprache in ihrer Wirkung für den zunächst beobachtenden, dann mitagierenden, jedenfalls mitdenkenden Lerner erlebbar, und der Lerner baut im Mitdenken, Mitagieren seine Sprachkompetenz auf. ... Die einzelnen Sprachphänomene erscheinen in ihrem Zusammenhang, und ihre Bedeutung wird von den Lernern viel eher begriffen, weil sie ihnen mehrfach in sinnvollem Kontext begegnen. Ein solcher Unterricht kann darauf bauen, daß die Lerner die Bedeutung vieler bislang unbekannter Vokabeln mittels ihres Weltwissens und ihres Verständnisses der Situation erschließen können (Beitrag des Nonverbalen und der pragmatischen Dimension für das Erlernen der Sprache)." (1989, S. 33 f.)

Was Bleyhl genau unter dem Wort Handlungsorientierung versteht, das er immer wieder zur Kennzeichnung seiner Vorstellungen von einem Fremdsprachenunterricht benutzt, wird nicht explizit definiert¹⁰⁶ und muß aus Äußerungen wie der folgenden erschlossen werden:

"Ein handlungsorientierter Unterricht hält im übrigen das inhalts- und damit weltorientierte Unterrichtsgespräch weit offen für Nonverbales (Einbeziehung möglichst vieler Sinne), für Wissen von Welt, für Persönliches, für Affektives. Ein solcher Unterricht ist sich der Doppelbödigkeit der Kommunikation auf der Inhalts- und Beziehungsebene stets bewußt. Er hält den Lerner an, mittels der Zielsprache sich in der Welt der Fremdsprache zu bewegen, die Sprachphänomene in ihrem Verwobensein im Sprachsystem wie im pragmatischen Gebrauch in der

¹⁰⁶ Das gilt auch für andere Beiträge in Bach / Timms (1989) Veröffentlichung zum "Handlungsorientierten Englischunterricht". Wenn Handlungsorientierung in der Fremdsprachendidaktik nicht — wie in der Allgemeindidaktik die Gefahr droht (vgl. Jank / Meyer 1991, S. 353) — zu einem inflationären Begriff verkommen soll, ist eine gründlichere theoretische Klärung des Handlungsbegriffs nötig. Fachdidaktisch bietet sich dabei eine Orientierung an Januschek / Stölting (1982) an, allgemeindidaktisch an Jank / Meyer (1991), deren 7 Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht weitgehend entsprochen werden kann.

Interaktion auszuhandeln und ständig möglichst die ganze Person des Lerners zu engagieren." (1989, S. 35 f.)

Mit Blick auf einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht sind weiterhin Bleyhls folgende Überlegungen von Relevanz (vgl. S. 37 f.):

- Entgegen den pädagogischen Prinzipien der Isolierung der Schwierigkeiten, der Progression vom Einfachen zum Schwierigen, ist — aufgrund gehirnphysiologischer Erkenntnisse — davon auszugehen, daß "Sprachliches um so leichter faßbar ist, je mehr Momente gleichzeitig wirken". Was bedeutet: Je mehr (sinnlicher) Kontext vorhanden ist, umso leichter und tiefer wird eine sprachliche Äußerung verstanden.
- Wenn Sprache begleitet wird durch physische Handlungen, hat der Lerner weniger Barrieren in bezug auf das freie Sprechen. Er verliert seine Befangenheit. Das physische Agieren bewirkt eine Entspannung und wirkt damit einem "Sprechstau" entgegen. Und Bleyhls resümierender Satz kann aus dramapädagogischer Perspektive nachhaltig unterstrichen werden:

"Der Weg zur Sprache als dem Kleid des Geistes führt über die Sinneseindrücke und ihre Überprüfung in sozialen, d.h. im Miteinander sich vollziehenden Handlungen zum Bewußtsein." (1989, S. 39)

Erfahrungsbezogene Aspekte

Im Zentrum der dramapädagogischen Arbeitsweise stehen Formen der (dreidimensionalen) Symbolisierung von Erfahrungen, die Lehrer und Schüler inner- oder außerhalb des Unterrichts machen. Diese Tatsache rückt sie in die unmittelbare Nähe eines "Erfahrungsbezogenen Unterrichts", eines allgemeindidaktischen Konzepts, das von Scheller (1981) entwickelt wurde.

Der Hintergrund seines Unterrichtskonzepts ist eine vehemente Kritik an schulischen Lehr-/Lernformen. So kritisiert er z.B. die Tatsache, daß viele Unterrichtsthemen, losgelöst von den Erfahrungen und Erlebnissen, als "von subjektiven Einschlägen gereinigte Wissensstoffe" (Scheller 1981, S. 35) vermittelt werden; wobei sprachlich-kognitive Aneignungsprozesse dominieren und sinnlich-praktische Formen der Arbeit an Themen kaum kultiviert werden.

Scheller hält einen Unterricht dagegen, in dem u.a. die *"Erlebnisse, Erfahrungen und Phantasien der Schüler*, ihre Konflikte, Wünsche, Ängste und Träume Gegenstand von

Lernprozessen" werden und "die Schüler aktiv, nach eigenen Fähigkeiten nicht nur sprachlich, sondern auch sinnlich-praktisch handeln und lernen" (Scheller 1981, S. 63).

In einem solchen Unterricht spielen *Symbolisierungshandlungen* eine zentrale Rolle, die über die Sprache als Symbolisierungs- und Verständigungsmittel hinausweisen: insbesondere das Szenische Spiel, aber auch das Fotografieren, Tanzen, Musizieren, Zeichnen usw.¹⁰⁷

Eine jeweils angemessene (Symbolisierungs-)Form gilt es im Unterricht zu nutzen, in der das, was Schüler erlebt haben oder sich vorstellen, ausgedrückt werden kann. Das symbolisch Ausgedrückte wird zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion. Im Reflexionsprozeß wird das individuell unterschiedlich Erlebte/Vorgestellte gemeinsam zu einer Erfahrung verarbeitet:

"Denn Erfahrungen entstehen erst in der aktiven, bewußten Auseinandersetzung mit Erlebnissen. Sie setzen deren Symbolisierung voraus und damit eine Interpretation im Horizont vorgängig erlernter Bedeutungen, was immer auch — soweit die Erlebnisse neue Erklärungen notwendig machen — zur Erweiterung und Umstrukturierung dieser Bedeutungen führen kann. Erst wo Erlebnisse in dieser Weise zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, daß man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert." (Scheller 1981, S. 63)

Scheller hat sich — auf dem Boden seines erfahrungsbezogenen Konzepts — in den letzten Jahren hauptsächlich mit der (Weiter-)Entwicklung des Szenischen Spiels als Lernform auseinandergesetzt und gezeigt, daß diese Symbolisierungsform besonders geeignet ist, um die — mit den jeweiligen Unterrichtsthemen verbundenen — *Erlebnisse, Erfahrungen, Phantasien, Wünsche, Ängste und Träume von Schülern zum Gegenstand von Lernprozessen* zu machen. Unter der Bezeichnung *Szenisches Spiel* hat Scheller — im Rückgriff auf Stanislavski, Brecht, Strasberg, Moreno, Boal u.a. — spezielle Arbeitsweisen und —verfahren entwickelt, insbesondere für den erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n).¹⁰⁸ Das Szenische Spiel nach Scheller weist eine Verwandtschaft auf mit der britisch-dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Einige der Inszenierungstechniken decken bzw. ähneln sich, andere hingegen

¹⁰⁷ Wie dieses allgemeindidaktische Konzept auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden kann, hat z.B. Beelen (1992) ausgeführt.

¹⁰⁸ Vgl. Scheller 1989, darin eine Liste seiner einschlägigen Veröffentlichungen zu verschiedenen Aspekten des Szenischen Spiels als Lernform.

unterscheiden sich.¹⁰⁹ Ein konzeptueller Unterschied besteht allerdings darin, daß bei der *Gestaltung* von Szenischen Improvisationen im Sinne der britisch-dramapädagogischen Praxis kreativ-ästhetische Lernaspekte im Vordergrund stehen, während bei Scheller eher das psychologisierende Moment dominiert, d.h. die Analyse der inneren Prozesse, die während des Spielablaufs bei den Akteuren und Beobachtern ausgelöst werden.

Anstatt einer diskursiven Zusammenfassung soll die Zeichnung auf der gegenüberliegenden Seite (Abb. 34) resümierend veranschaulichen, in welchem Theoriegebäude eine dramapädagogische Praxis heimisch werden kann. Das Dach des Gebäudes sind für mich Theorieansätze in der Tradition der britischen Dramapädagogik (z.B. Bolton 1979; 1984 und Wagner 1979), die natürlich grundsätzlich angereichert werden können durch komplementäre Ansätze aus einer entsprechenden Bildungstradition anderer Länder.

¹⁰⁹ Das Standbild-Verfahren wird z.B. hier wie dort eingesetzt. Hingegen arbeitet Scheller nicht mit dem *Teacher in role-Verfahren*, das in der britischen Dramapädagogik eine zentrale Rolle spielt. Umgekehrt sind in der britischen Praxis z.B. keine *Einführungsgespräche* vorgesehen.

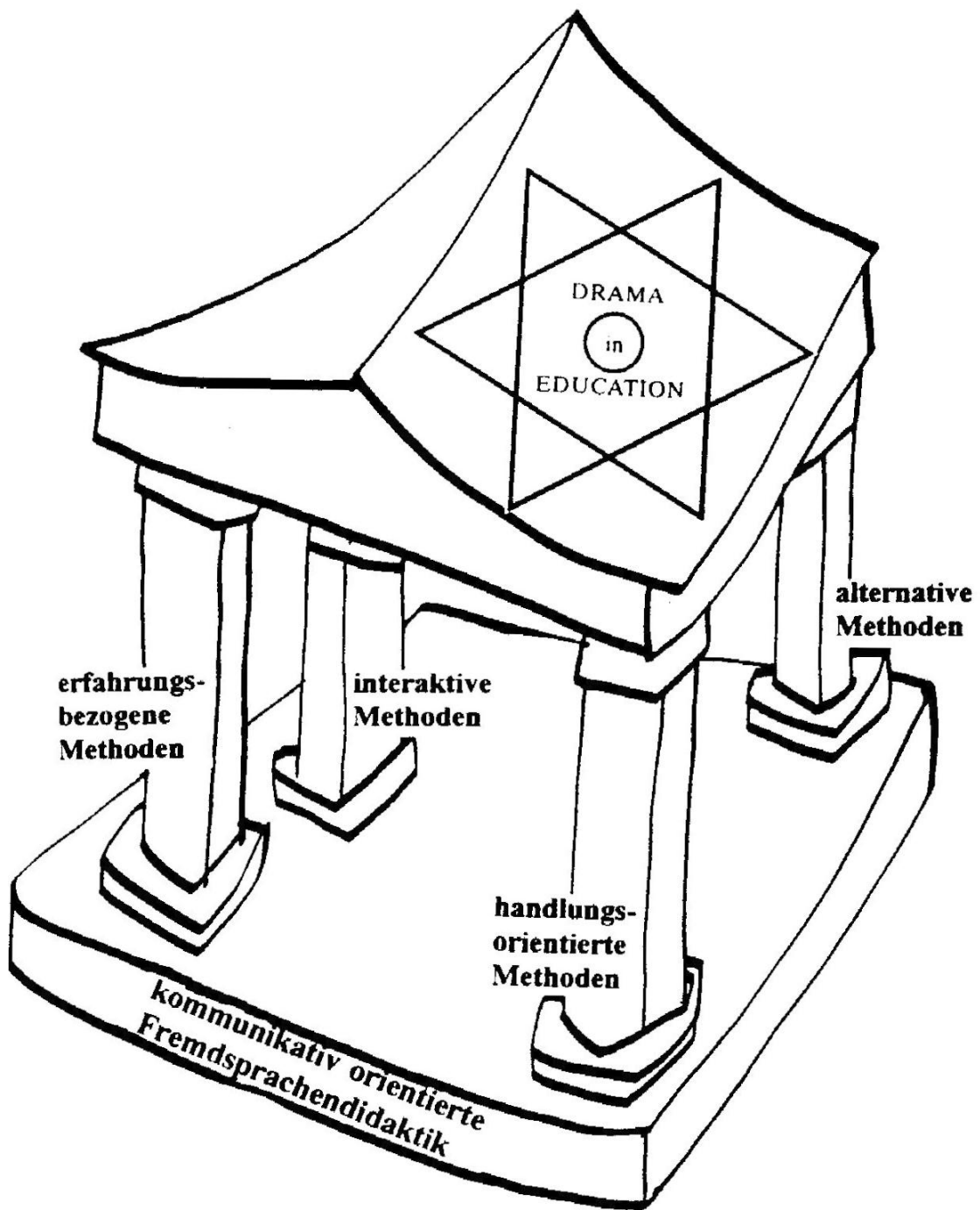


Abb. 32: Das Theoriegebäude eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts

Kapitel VI

Unterrichtsforschung als Wechselspiel von Aktion und Reflexion (Teil 1)

Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.

(Fr. D. E. Schleiermacher, 1826)

Zu Anfang des Kapitels beschreibe und analysiere ich die Sensibilisierungsphase oder Phase A eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts (die Phasen B und C werden in Kap. VIII dargestellt).

Ausgehend von meinen Lehrerfahrungen in einem Mittelstufe—Sprachkurs für ausländische Studienbewerber, vermittele ich eine Vorstellung davon, wie Kursteilnehmer, die unterschiedlichste Lernhaltungen mitbringen, behutsam an die dramapädagogische Arbeitsweise herangeführt werden können.

Vor allem die Rückmeldungen von Teilnehmern aus dieser Zielgruppe geben den Boden ab für die in dieser Forschungsarbeit aufgestellten Thesen über einen dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterricht. In diesem Kapitel wird geklärt, welche Thesen aufgestellt wurden, wie diese generiert wurden und wie sie weiter abgesichert wurden.

1. Mutter Erde, eine interkulturelle Skala und Deutschland als Skulptur:

Exemplarisch-evaluative Darstellung der Sensibilisierungsphase

Die Kursteilnehmer, mit denen ich erstmals dramapädagogisch arbeitete, bereiteten sich auf die Prüfung zum *Nachweis deutscher Sprachkenntnisse* (PNdS) vor.

Sprachkenntnisse, die den Anforderungen dieser Prüfung entsprechen, müssen nachgewiesen werden, um an einer deutschen Universität studieren zu können. Die Aufnahme eines Studiums in Deutschland ist das Ziel der meisten Teilnehmer an solchen universitären Sprachkursen.

Die Teilnehmer kommen aus verschiedensten Teilen der Welt. In einem 20er-Kurs können bis zu 15 verschiedene Nationalitäten vertreten sein! Für einen dramapädagogischen Unterricht, in dem die Arbeit in Gruppen einen hohen Stellenwert hat, bringt das Vorteile: Der Student aus dem Sudan kann sich nicht in seiner Muttersprache mit der Kursteilnehmerin aus Italien unterhalten; beide sind gezwungen, sich auf deutsch zu verständigen.

Die *kulturelle Heterogenität* bedeutet allerdings auch, daß die Teilnehmer unterschiedliche Sozialisations- und Ausbildungssysteme durchlaufen haben und daher *unterschiedliche Lernhaltungen* mitbringen. Beispielsweise ist für Lerner aus fernöstlichen Ländern, die Deutsch als Fremdsprache frontal vermittelt bekommen haben, mit dem Schwerpunkt auf Grammatik, der dramapädagogische Unterricht zunächst etwas sehr Ungewohntes: Aufstehen, Sich-im-Raum-Umherbewegen und dabei die fremde Sprache anwenden, ist ihnen nicht vertraut. Die Lehrperson braucht daher eine besondere Sensibilität, um die rezeptive Lernhaltung solcher Lerner in eine produktive zu überführen. Daß dies möglich ist, bestätigen mir Kollegen aus dem Bereich Englisch als Fremdsprache (Glock 1993; Shimizu 1993).

Aber nicht nur kulturell ist eine solche Teilnehmergruppe heterogen, sondern auch in bezug auf die Sprachkenntnisse. Bei vielen Teilnehmern sind vor allem massive Probleme in der mündlichen Kommunikation zu registrieren. Sie haben bei Eintritt in den Kurs Artikulationsschwächen und Sprechhemmungen.

Besonders an diesem Punkt setzen dramapädagogische Methoden an. Mit ihrer Hilfe kann

- eine lernförderliche Gruppenatmosphäre geschaffen werden, in der das Selbstvertrauen der Teilnehmer gestärkt wird und
- ein fiktiver Kontext geschaffen werden, in dem die Teilnehmer — unter Einsatz all ihrer nonverbalen Ausdrucksmittel! — sprachlich intensiv handeln.

Die folgenden Beispiele vermitteln einen Eindruck von den ersten Schritten in einem dramapädagogisch gestalteten Deutsch als Fremdsprache-Kurs.

Die Welt als Strandball

Zu Beginn der Unterrichtsarbeit mit den ausländischen Studienbewerbern war mir wichtig:

- a) die Teilnehmer sollen sich mit Vornamen kennenlernen;
- b) sie sollen etwas über die Herkunftskulturen ihrer Mitlerner in Erfahrung bringen;
- c) sie sollen dabei bereits "körperlich ein wenig aktiviert" werden.

Zu diesem Zweck hatte ich mir einen großen aufblasbaren "Strandball" besorgt; nicht irgendeinen, sondern einen *Globus-Strandball*, auf dem die Länder dieser Erde mit ihren Haupt- bzw. Großstädten recht deutlich zu sehen waren.

Ich konstruierte folgende Handlungsabfolge, die zwischen der Ich- und Du-Form wechselt (L. = Lehrer/in):

1. Alle Teilnehmer sitzen auf ihren Stühlen in einem großzügigen Kreis;
2. L. nimmt den Globus-Strandball, nennt den *eigenen Vornamen* und wirft dann den Ball dem Teilnehmer A zu. Teilnehmer A sagt daraufhin seinen Vornamen, wirft den Ball Teilnehmer D zu usw., bis jede(r) einmal an der Reihe war;
3. L. wirft den Ball einem Teilnehmer F zu und sagt den *Vornamen des Ballbesitzers*. Teilnehmer F wirft den Ball Teilnehmer K zu und nennt dann K's Vornamen usw., bis jede(r) einmal an der Reihe war;
4. wie unter 2., doch dieses Mal Vorname plus Herkunftsland (Beispiel: "Manfred. Ich komme aus Deutschland");
5. wie unter 3., doch dieses Mal Vorname plus Herkunftsland;

6. wie unter 2., doch dieses Mal wird der *Vorname, das Herkunftsland und die Hauptstadt des Herkunftslandes* genannt. (Beispiel: Manfred. Ich komme aus Deutschland. Die Hauptstadt meines Herkunftslandes ist (noch) Bonn);
7. wie unter 3., doch dieses Mal wird *der Vorname, das Herkunftsland und die Hauptstadt des Herkunftslandes* genannt, aus dem der andere Teilnehmer kommt. (Beispiel: Haluk. Du kommst aus der Türkei. Die Hauptstadt deines Landes ist Ankara.)
8. wie unter 2., doch dieses Mal werden genannt: *das eigene Herkunftsland und mindestens zwei Länder, die an das eigene Herkunftsland angrenzen*;
9. wie unter 3., doch dieses Mal werden genannt: *das Herkunftsland des anderen Teilnehmers und mindestens zwei Länder, die an sein Herkunftsland angrenzen*. (Beispiel: Du kommst aus Ungarn. Dein Land grenzt an die Tschechoslowakei und Österreich.)

[Anmerkung: Diese Handlungssequenz habe ich auch in national homogenen Gruppen (Zielgruppe B) durchgeführt. Anstatt des Herkunftslandes der Teilnehmer wurde ihr Traumland zur Handlungsbasis, wobei sie u.a. in einem der Schritte die besondere Attraktion ihres Traumlandes zu beschreiben hatten.]

Nachreflexionen zu dieser Einführungsstunde:

In der Handlungsabfolge ist eine graduell ansteigende Spannung angelegt. Sie resultiert daraus, daß man a) das Gedächtnis besonders anstrengen muß und b) Allgemeinbildung unter Beweis stellen muß.

Im nachhinein ist mir bewußt, wie sehr ich darauf achtete, *selber entspannt zu sein und wie sehr ich bemüht war zu betonen, daß es weiter kein Problem sei, wenn jemand nicht spontan bzw. nicht richtig zu antworten wisse.*

Wenn jemand stockte, leisteten die anderen Kursteilnehmer *Erinnerungshilfe* (soziales Lernen!). Zudem war der Globus-Strandball präsent und konnte vom jeweiligen Teilnehmer zur Vergewisserung – quasi als "Nachschlagemöglichkeit" – herangezogen werden. Sich an diesem runden Requisit festhalten zu können, gab den Teilnehmern zwar eine gewisse Sicherheit, doch für manche blieb es eine Herausforderung, sich die Ruhe zur Konzentration auf den Globus zu nehmen (die anderen warteten!). Aber genau dies wird im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht "kultiviert": auf (richtige) Information *warten können; akzeptieren, daß Lernhandlungen Zeit brauchen.*

Diese von mir konstruierte Handlungsabfolge ist eine gute Vorübung für dramapädagogische Unterrichtsarbeit, denn sie enthält *dramatische Elemente*, beispielsweise:

- *Spannung*: Wer wirft mir den Ball zu? Kann ich mich erinnern? Weiß ich das?
- *Überraschung*: Oh! Jetzt hab ich den Ball. Daß die Türkei an den Irak grenzt, überrascht mich, das wußte ich ja gar nicht.
- *Symbolisierung*: Der Globus-Strandball repräsentiert die Länder dieser Erde.
- Sie bringt eine erste Dynamik in die multikulturelle Lernergruppe, weckt auf seiten der Lerner die Neugier auf kulturelle Andersartigkeit und etabliert von vorneherein eine kulturelle Gleichrangigkeit innerhalb der Lernergruppe; hinzu kommt natürlich ihr allgemeinbildender Wert. Die Ausführung der Handlungen bewirkt weiterhin, daß
- das *multikulturelle Potential der Lernergruppe* allen Beteiligten besonders deutlich wird;
- den Lernern bewußt wird, wie *ethnozentrisch der eigene Blick auf die Welt* ist bzw. wie begrenzt das eigene (geographische) Wissen über andere Kulturen ist;
- die Lerner einander besser kennenlernen (durch die im Übungsablauf angelegte ständige Wiederholung von Informationen über die Lerner bleiben diese eher im

Gedächtnis), womit eine Voraussetzung geschaffen wird für eine "*soziabile Lehr-/Lernatmosphäre*".

Die Abfolge der Handlungen mag simpel erscheinen, doch bedarf es eines "kreativen Funkens", um als Lehrer die Idee zu einer solchen Übung zu bekommen. Und eine besondere "didaktische Reflexionsmühe" ist nötig, um auf ihr zielgerichtet aufzubauen. Mit den folgenden Schritten beabsichtige ich, in das Thema Dramapädagogik einzuführen. Die Lerner sollten sich mit dem Handeln in vorgestellten Situationen "anfreunden".

Der Strandball als Mutter Erde

- a) L. stellt einen leeren Stuhl in die Mitte des Stuhlkreises, davor plazierte er den Globus-Strandball;
- b) L. erklärt, daß der Ball eine Person repräsentiert: "Mutter Erde";
- c) L. führt aus, daß es auf der Erde sehr viele Länder gibt, in denen es (besondere) Probleme gibt. Er fordert die Teilnehmer auf, an ein Problem in *einem* dieser Länder zu denken und dann *eine Frage vorzuformulieren, die an "Mutter Erde" persönlich zu richten* ist, z.B.: "Mutter Erde, wie kommt es, daß der Krieg in Jugoslawien einfach nicht aufhört? Was kann getan werden, damit dieses sinnlose Sterben ein Ende hat?" (Alternativ zur Formulierung eines Problems kann den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben werden, durch ihre Frage mehr in Erfahrung zu bringen über Regionen dieser Welt, die ihnen eher unvertraut sind.)
- d) L. fordert Teilnehmer nun auf, reihum ihre Frage an "Mutter Erde" zu stellen und erklärt dazu, daß die Frage nur von "Mutter Erde" persönlich beantwortet werden kann. Zu diesem Zweck soll sich jemand aus der Lernergruppe, dem eine mögliche Antwort in den Sinn kommt, auf den leeren Stuhl setzen, den Globus-Strandball in die Hand nehmen und *in Ich-Form, als "Mutter Erde"* die Frage beantworten.
- e) Teilnehmer stellen nacheinander reihum ihre Fragen; ein bereitwilliger Teilnehmer setzt sich jeweils auf den Stuhl und versucht, die jeweilige Frage zu beantworten.

Anmerkungen zu diesem Handlungsablauf:

Es werden durchaus *hohe Anforderungen an die Vorstellungskraft der Lerner* gestellt. Denn der Globus-Strandball wird zum Symbol für ein "abstraktes Lebewesen".

Bei der Formulierung von "Problemfragen" an die Mutter Erde müssen die Lerner ihr *Weltwissen aktivieren*. Bei dem Versuch, auf die jeweilige Frage zu antworten, müssen sie darüberhinaus *Handlungsphantasie* unter Beweis stellen.

Während die Fragen in einer vereinbarten Abfolge nacheinander an die Mutter Erde gestellt werden, bleiben die Antworten der Freiwilligkeit der Lerner überlassen: nur wer eine (gute) Idee hat, setzt sich auf den Stuhl und antwortet in Ich-Form als Mutter Erde. Angemessene Antworten zu formulieren stellt hohe Ansprüche an das Weltwissen, die Spontaneität und Formulierungsfähigkeit der Lerner. Aus diesem Grunde kann es natürlich zu längeren Pausen kommen, nachdem eine Frage gestellt wurde. Diese *Spannung* auszuhalten ist eine gute Einstimmung auf spätere "dramatische Situationen". Spürt der Lehrer, daß die Spannung zu groß zu werden droht, wird er die Antwort selber improvisieren.

Zwei per Videoaufzeichnung rekonstruierte Beispiele sollen veranschaulichen, daß die Lerner durch ihre Fragen und Antworten eigene Gedanken und Haltungen "inszenieren". Die Äußerungen der Kursteilnehmer in diesen Beispielen und den folgenden weiter unten wurden von mir, um den Lesefluß zu gewährleisten, sprachlich geglättet.

1. Beispiel:

Carmen (aus Venezuela):

"Mutter Erde, Mutter Erde, was wird mit Dir in den nächsten 100 Jahren werden? Wirst Du so blau bleiben wie Du jetzt bist, oder droht dieses Ozonloch größer und schlimmer zu werden?"

Die Studentin bringt eine umweltpolitisch brisante Frage ein, die ihre eigenen Ängste vor drohenden Klimaveränderungen ausdrückt. Thomas, ein Student aus den USA, antwortet daraufhin als Mutter Erde eher uneinfühlsam:

"Nein, das wird nicht schlimmer. Das ist nicht so ein großes Problem jetzt, aber die Zeitungen ... Es ist ein großes Spiel in den Zeitungen. Das ist nicht ein großes Problem."

Die Kursteilnehmer reagieren auf Thomas' Antwort mit einem Gelächter. Dieses Lachen hat m.E. eine ernste Seite, denn man quittiert damit die in Thomas' Ignoranz zum Ausdruck kommende Haltung eines Problemverdrängers.

2. Beispiel:

Abdel (aus Palästina):

"Mutter Erde, ich möchte gerne etwas über Kolumbien wissen. Ich weiß nichts darüber."

Mariza (aus Kolumbien) agiert als Mutter Erde und antwortet:

"Ich bin die Mutter Erde, und ein Teil von mir ist Kolumbien. Das ist ein Land, das die Menschen so begrenzt haben. Kolumbien ist viermal größer als Deutschland, und es gibt viele gute Sachen in Kolumbien. Aber es gibt auch schlimmere Sachen im Moment, z.B. den Handel mit Rauschgift. Ich bin die Mutter Erde, und über einen Teil von mir pflanzen die Menschen 'Coca'. Das ist schlimm für viele Menschen."

Marizas Identifikation mit der Mutter Erde ist in dieser Handlungssituation offensichtlich so stark, daß sie ihr Land als Teil von sich selbst empfinden kann, d.h. als Mutter Erde erlebt sie körperlich, was in ihrem Land geschieht ("über einen Teil von mir pflanzen die Menschen 'Coca'").

Als ich das Spiel mit dieser Gruppe durchführte, machte der Rauschgifthandel in Kolumbien und seine Bekämpfung über mehrere Wochen und Monate Schlagzeilen in den Medien. Mit ihrer Äußerung reagiert die Studentin bedauernd auf das derart beschädigte Landesbild Kolumbiens. In dieser multikulturellen Lernergruppe, ob sie es will oder nicht, übernimmt Mariza die Rolle einer Botschafterin ihres Landes.

Die interkulturelle Skala

Das Spezifische dieser Lernergruppe — die kulturelle Heterogenität — war auch Anlaß für die folgende Handlungssequenz, mit der ich

- einen *genuinen Sprechanlaß* schaffte, indem ich bei der natürlichen Neugier auf die kulturelle Herkunft des anderen ansetzte;
- alle Teilnehmer dazu brachte, sich *vor der Gruppe im Raum zu bewegen*;
- auf eine *entspannte Lehr-/Lernatmosphäre* hinarbeitete, indem die Lerner persönlich mehr voneinander erfuhren.

Ich besorgte mir aus dem Druckzentrum der örtlichen Tagespresse eine Rolle mit etlichen Metern unbedruckten Zeitungspapiers. Von dieser Rolle schnitt ich die Länge ab, mit der mein Unterrichtsraum diagonal ausgelegt werden konnte.

An ein Ende dieser "Papierbahn" schrieb ich das Kürzel "D" für Deutschland, an das andere Ende das Kürzel "HL" für das jeweilige Herkunftsland der Teilnehmer. In die Mitte dieser Bahn zeichnete ich einen fetten Punkt. Von diesem Punkt führten Markierungen von 1 bis 10 zum Herkunftsland und in entsprechender Weise zum Buchstaben D als Symbol für das Land, in dem die Studierenden sich bereits seit etlichen Monaten oder Jahren aufhielten und für einen (un)bestimmten Zeitraum weiter bleiben würden.

Die Studierenden im Stuhlkreis sind verwundert, als ich meine "interkulturelle Skala" ausrolle. Ich lasse zunächst die papierne Überraschung wirken, bevor ich mich auf den Mittelpunkt der Skala stelle, erkläre, auffordere und demonstriere(!):

"Vor euch liegt eine Skala. 'D' steht für das Land, in dem ihr euch jetzt, manche schon länger, aufhaltet; 'HL' steht für euer Herkunftsland, das Land, aus dem ihr kommt. Jede(r) von euch hat eine besondere Beziehung zu ihrem/seinem Herkunftsland, und inzwischen hat auch jede(r) von euch eine besondere Beziehung zu Deutschland.

Nun kann es sein, daß jemand von euch besonders negative Erfahrungen in Deutschland gemacht hat. In diesem Falle bleibt sie/er auf der Zahl 1 oder 2 stehen. Sind die Erfahrungen aber bisher sehr positiv gewesen, stellt sie/er sich auf 9 oder 10. Niedrige Zahlen drücken eher eine problematische Beziehung zum jeweiligen Land aus, hohe Zahlen eher eine harmonische. Und natürlich gibt es viele Möglichkeiten dazwischen.

Ihr habt jetzt ein paar Minuten Zeit, um euch für eine Zahl zu entscheiden, auf die ihr euch links (D) bzw. rechts (HL) stellen werdet. In einer Weile werde ich euch reihum auffordern, vom Mittelpunkt aus zu der jeweiligen Zahl zu gehen, dort stehen zu bleiben und vor der Gruppe zu erklären, warum ihr euch für diesen Punkt auf der Skala entschieden habt. Ihr könnt der Person in der Mitte, nachdem sie ihre Gründe erläutert hat, Fragen stellen, falls etwas unklar geblieben ist oder ihr gerne präzisere Informationen hättet."

Die Videoaufzeichnung zeigt, daß alle Teilnehmer bereitwillig mitmachen und das Geschehen konzentriert verfolgen. Denn jede(r) ist offensichtlich gespannt darauf, warum beispielsweise H. sich links auf die Zahl 9 stellt und rechts auf die Zahl 3. Was gefällt ihm so an Deutschland, und warum hat er eine solch kritische Einstellung gegenüber seinem Herkunftsland?

Während die Teilnehmer sich zwischen den Punkten der Skala hin- und herbewegen, tätigen sie Äußerungen, die unterschiedlichste Beziehungen zum Herkunfts- bzw. "Gastland" offenbaren und die Entscheidung für ihren Standpunkt begründen:

Miriamme aus den USA hat Probleme mit der deutschen Vergangenheit; Abdel aus Palästina leidet an Kontaktmangel in Norddeutschland; Mariola aus Polen hat — trotz der Vorurteile, die sie mitbrachte — ganz tolle Leute in Deutschland getroffen; Sooda-beh aus dem Iran findet die Leute in Deutschland kalt; für Niambh aus Irland ist das Alltagsleben in Deutschland schneller als in Irland; Charmaine aus England hält die Deutschen für noch reservierter als die Briten; Liz aus Südafrika findet ihre deutsche Gastfamilie sehr nett; Fari aus dem Iran ist dankbar für die Selbständigkeit, die er während seines Deutschlandaufenthaltes erlangt hat, und für Bakri aus dem Sudan ist der deutsche Winter eine unnötige Herausforderung.

Indem die Studenten ihre persönlichen Erfahrungen schildern, bringen sie unmittelbar Emotionen ins Spiel. Ein Beispiel:

Farah aus dem Iran steuert auf "HL" zu, geht sogar über die 10 hinaus und erklärt:

"Wenn ich darüber nachdenke, wieviel ich mein Land liebe, dann müßte ich hier stehen. Aber wenn ich daran denke, wie meine Familie jetzt, in dieser Zeit, dort leben würde, dann müßte ich mich hierhin (6) stellen."

Eine Mitstudentin, die weiß, daß Farah ihr Land eher unfreiwillig verlassen hat, möchte gerne mehr erfahren: "Träumst du von damals?"

Daraufhin Farah:

"Bestimmt. Jeder, glaub ich, träumt davon. Heute gibt es viele Probleme in unserem Land allgemein, aber ... ach Gott, was soll ich sagen? (Intonation und Mimik der Studentin, das zeigt die Videoaufzeichnung, drücken an dieser Stelle eine große Betroffenheit aus!) Ich persönlich denke immer an damals und an unser schönes Land. Wie war das? Was konnte man da machen? Wie konnte man da lernen? Es gab viele Universitäten, als ich dort studierte, aber heute gibt es viele junge Leute, die vor der Tür stehen. Sie haben keine Studienmöglichkeiten. Sie haben viel Zeit, aber keine sinnvollen Beschäftigungen. Viele sind desillusioniert und leiden psychisch an dieser Situation. Trotz dieser negativen Seiten denkt man immer an sein Land."

Farah macht die Trennung von ihrem geliebten Land, die sie in Kauf nahm, um ihren Kindern bessere Lebensperspektiven zu ermöglichen, sehr zu schaffen; während eine andere, jüngere Studentin die temporäre Lösung von ihrem Herkunftsland als große Befreiung empfindet. Das Spektrum zwischen Weh- und Frohmut ist in dieser multikulturellen Lernergruppe groß. — Auf der interkulturellen Skala können die Lerner ihren Standpunkt orten und dabei ihren Gefühlen Ausdruck verleihen.

Deutschland im Standbild

Standbilder kennt jede(r), z.B. von der Fotografie. Ein Foto ließe sich beschreiben als ein Bild, auf dem Personen in einer bestimmten Körperhaltung, Gestik und Mimik *stehengeblieben* sind.

Oder von der Videotechnik: Ein Druck auf den Knopf der Fernbedienung und die spannende Handlung *bleibt* in einem besonderen Moment stehen.

Standbilder, die besondere Körperhaltungen bzw. Handlungssituationen zeigen, können im Fremdsprachenunterricht von Lernern nachgestellt bzw. gebaut werden. Dazu wird das *wichtigste Unterrichtsmittel* eingesetzt: *der eigene Körper mit seinen vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten*. Die Körpersprache bzw. die aus dem Körper wachsende Sprache wird zum Fokuspunkt des Unterrichts.

Mit Standbildern können (vorgestellte) *Handlungen* zwischen Menschen angehalten und damit zum Thema gemacht werden; und auch *Haltungen*, die Menschen zu anderen Menschen, Dingen oder Themen einnehmen. Standbilder lassen sich vergleichen mit Skulpturen, die von Bildhauern geformt werden. Der Künstler haut so lange auf seinen Block aus Marmorstein, bis die Figur bzw. die Figurengruppe seinen Vorstellungen entspricht. Im Unterricht werden einzelne Kursteilnehmer zu Bildhauern, und andere Teilnehmer werden zum Rohmaterial, mit dem Bildhauer arbeiten. Das bedeutet z.B.: Ein Teilnehmer steht als lebloser Block vor dem bildhauenden Teilnehmer. Dieser nun verändert die Körperhaltung seines Gegenübers – er schiebt beispielsweise einen Fuß nach vorn, nimmt dessen Hände und verschränkt sie miteinander, bewirkt durch eine Kopfdrehung eine andere Blickrichtung etc. – und tut dies so sorgfältig und so lange, bis die Körperhaltung das ausdrückt, was dem bildhauenden Teilnehmer vorschwebte. Wenn die Kursteilnehmer in dieser Weise Standbilder bauen, sollte der Lehrer darauf achten, daß sie ein *Gespür für Details* entwickeln. Beispielsweise ist von Bedeutung, in welchem Abstand die Figuren zueinander stehen; ob und wie die Figuren sich anschauen; ob einem Gegenstand bzw. welchem Gegenstand besondere Beachtung geschenkt wird; ob ein Arm angewinkelt ist etc.

Aber bevor die Kursteilnehmer einander formen, bietet sich folgende Vorübung an, die noch kein gegenseitiges Anfassen erfordert, sondern zunächst einmal das bewegungslose Verharren in einer bestimmten Körperhaltung, Gestik und Mimik (L. = Lehrer/in; Tn. = Teilnehmer/in).

1. L. und Tn. stehen in einem großzügigen Kreis.
 2. L. geht in die Kreismitte und nimmt eine "gefrorene Körperhaltung" ein (nimmt die Pose einer Person ein, die eine Kamera vor sich hält und anscheinend etwas fotografiert), verharrt eine kurze Weile in dieser Haltung und geht dann in den Kreis zurück.
 3. L. läßt die Tn. Vermutungen über das stille Bild anstellen und erklärt danach kurz die Merkmale eines Standbilds.
 4. L. kündigt an, daß er wieder in den Kreis gehen und die gleiche Körperhaltung einnehmen wird; eine Person aus der Gruppe, die eine Idee hat, soll dann eine Körperhaltung einnehmen, die die vom L. eingenommene Haltung bildlich ergänzt.
(Damit diese Übung fremdsprachlichen Ertrag bringt, weist der Lehrer darauf hin, daß eine Reihe von Standbildern folgen wird und jeweils die Person links von der Person, die in die Mitte geht, kommentieren soll, was sie sieht.)
 5. L. geht in die Mitte und nimmt nochmals das schon gezeigte Standbild ein.
 6. Tn. links vom L. kommentiert das (Lehrer-)Standbild.
 7. L. fordert dazu auf, das von ihm gezeigte Standbild zu erweitern.
 8. Ein freiwilliger Tn. geht in die Mitte und nimmt eine "gefrorene Körperhaltung" ein (z.B. als posierendes Fotomodell).
 9. Tn. links von freiwilliger Person kommentiert das "stille 2er-Bild".
 10. L. bittet freiwillige Person, mit ein wenig Geduld in der Haltung weiter zu verharren, während L. aus der Mitte in den Stehkreis zurückgeht und dazu auffordert, das Standbild von Tn. 1 zu erweitern.
 11. Eine (zweite) freiwillige Person geht in die Mitte, nimmt ebenfalls eine "gefrorene Körperhaltung" ein und stellt sich auf diese Weise zu dem Standbild von Tn. 1 in Beziehung.
 12. Tn. links von (zweiter) freiwilliger Person kommentiert das "stille 2er-Bild".
 13. Tn. 1 verläßt den Kreis und ein anderer Tn. ergänzt das Standbild der zweiten freiwilligen Person.
 14. Tn. links vom anderen Tn. kommentiert das "stille 2er-Bild".
- Dieser Ablauf wird beibehalten bis zu dem Zeitpunkt, an dem der L. das Gefühl hat, daß den Teilnehmern komplexere Standbilder zugemutet werden können. An diesem Punkt entscheidet er, daß zwei Tn. (A und B) in der Kreismitte in ihrer jeweiligen Haltung verharren und jetzt eine freiwillige 3. Person (C) sich dazu in Beziehung stellt (wobei die Person links davon wiederum kommentiert!).
- Die Person A verläßt dann den Kreis, während die Person B und C im Standbild verbleiben; eine neue freiwillige Person (D) kommt dann wieder hinzu, so daß ein weiteres, "stilles 3-er Bild" entsteht (die Person links von dieser kommentiert wieder!).

Nach einigen "stillen 3-er-Bildern" können noch komplexere Formen probiert werden, d.h. 3 oder 4 oder 5 und mehr Personen stellen sich in der Kreismitte zueinander in Beziehung (eine neue Person kommt jeweils hinzu und erweitert das Standbild, das zum Schluß in einer "stillen Massenszene" enden kann.)

Die Inszenierungsform Standbild ist in der Regel neu für die Kursteilnehmer. Das erklärt, warum einzelne Teilnehmer eine "gefrorene Körperhaltung" nicht durchhalten können und immer wieder in die Bewegung drängen. Vor anderen eine Körperhaltung einzunehmen und diese wirken zu lassen, stellt eine Anforderung dar, an die sie sich erst gewöhnen müssen. Welche Standbilder jeweils entstehen, ist nicht vorhersehbar. Es entstehen sowohl ernste Bilder (Beispiel: ein iranischer Student richtet eine Pistole auf den amerikanischen Studenten), als auch lustige (Beispiel: ein Teilnehmer verkörpert einen Hund, der gegen einen imaginären Baum pinkelt).

Spaß und ein hoher Grad an Bewegung und Interaktion charakterisieren diese Übung, in der *körperliche Darstellungen zu Sprechansätzen* werden. Die Bilder, die entstehen, geben nicht selten Rätsel auf, so daß eine Versprachlichung notwendig ist, um sich über den Sinn der sinnlichen Gestaltung zu verständigen. Damit diese Versprachlichung reibungslos und ohne wiederholte Aufforderung durch den Lehrer erfolgt, muß er das Handeln der Teilnehmer entsprechend inszenieren (vgl. kursive Anmerkung unter 4.). Die kommentierende Person macht jeweils ein *Deutungsangebot*, das von den anderen Kursteilnehmern akzeptiert oder modifiziert werden kann.

Die beschriebene Handlungsabfolge ebnet den Weg zu einer bewußte(re)n Formung von Standbildern in Kleingruppen. Wie man ein Standbild baut, ist für die Kursteilnehmer relativ leicht und schnell erlernbar. Die Aufgabe, ein Standbild zu bauen, ist überschaubar und gibt den Teilnehmern Sicherheit, da sie auf ein *sichtbares Produkt* hinarbeiten. Je mehr ihre methodische Kompetenz im Laufe des Kurses zunimmt, desto sorgfältiger, präziser und in sich schlüssiger werden die Standbilder sein.

Die folgende Aufgabe für eine Gruppenarbeit (3 bis 7 Teilnehmer pro Gruppe; Zeit: 30 Minuten) ist eine Fortsetzung der Unterrichtsarbeit, die mit der "interkulturellen Skala" (s. weiter oben) begonnen wurde. Die Kursteilnehmer inszenieren in Form von Standbildern Erfahrungen, die sie in der fremden Kultur gemacht haben.

Beispiel:

In eurer Kleingruppe sollt ihr eine *Skulptur* anfertigen, die eine Figur bzw. eine Figurengruppe zeigt. Diese Skulptur soll den anderen Kursteilnehmern ein Gefühl davon vermitteln, wie Deutschland als fremde Kultur auf euch wirkt.

Dazu übernehmt ihr als Gruppe *zwei Funktionen*:

a) die Funktion von Bildhauern und b) die Funktion des Materials, mit dem Bildhauer arbeiten.

Geht in fünf Schritten vor:

1. Jede(r) von euch überlegt still für sich und macht sich Notizen zu folgenden Fragen:

- Wie empfinde ich das Leben in Deutschland (welche Aspekte dieses Lebens sind für mich positiv, welche negativ)?
- Welche Wirkung haben bestimmte Erfahrungen in dieser fremden Kultur auf mich gehabt?
- Wie könnten meine Erfahrungen und die damit einhergehenden Gefühle in der Form einer Skulptur, also als "sprechendes Bild" dargestellt werden?

2. Beschreibt nacheinander kurz, welche Gedanken euch zu den Fragen unter Punkt 1. gekommen sind.

3. Einigt euch auf die *Wirkung*, die eure Skulptur auf die Betrachter haben sollte.

4. Klärt untereinander, wie ihr die Skulptur formen müßt, damit die von euch *beabsichtigte Wirkung* erreicht wird. (Erinnert euch daran, daß alle Details — z.B. ein Stirnrunzeln — bedeutungsvoll sein können!)

5. Einer von euch ist Bildhauer und übernimmt die Formung der Figuren. Er/sie koordiniert und korrigiert evtl. deren Körperhaltung, Gestik und Mimik, bis das Gesamtbild den Vorstellungen eurer Gruppe entspricht. Der Bildhauer hat außerdem die Aufgabe, den betrachtenden Kursteilnehmern die Skulptur zu erklären, wenn der Lehrer dazu auffordert.

Bei der Planung ihrer Skulpturen leisten die Kursteilnehmer *intensive Spracharbeit*, indem sie — auf deutsch — über ihre persönlichen Erfahrungen sprechen und darüber, wie die Essenz ihrer Erfahrungen in der Form eines Standbildes sinnlich gestaltet werden kann. Weitere Spracharbeit erfolgt, wenn eine Gruppe ihr Standbild zeigt und die Betrachter die *Wirkung beschreiben*, die das Bild auf sie hat und diese mit der (von der Gruppe) *intendierten Wirkung* in Beziehung setzt.

Anhand von Fotos aus meinem Unterricht soll im folgenden gezeigt werden, daß Standbilder sich hervorragend dazu eignen, mit einfachsten Mitteln eine Aussage von hoher Bedeutungsdichte zu machen. Die Bedeutung, die Kursteilnehmer einem Thema, einer Person oder einer Handlungssituation zuschreiben, wird auf diese Weise "kristallisiert".



Abb. 33: links: Francis (Indien); rechts: Haluk (Türkei)

Das (sorgfältig geformte) Standbild geht in seiner Tiefenwirkung über eine umgangs- bzw. fremdsprachliche Formulierung von Erfahrung hinaus, indem es, so eigenartig das klingen mag, visuell Gefühle anspricht.

Nachdem Haluk und Francis ihr Standbild gezeigt haben, formulieren die anderen Kursteilnehmer, wie das Bild auf sie gewirkt hat:

Mariola (Polen): "Der Ausländer fühlt sich niedriger. Im sozialen Status ist er ... wie heißt das? ... *niedriger* als der Deutsche in diesem Moment. Francis war der Ausländer. Er war ganz unsicher, keine Selbstsicherheit hat er gehabt ... oder kein Selbstgefühl, meine ich.

Haluk hat gezeigt: Das ist für Ausländer. Hast du das nicht gelesen?"

Bakri (Sudan): "Ich denke, den Druck, den die Deutschen selber haben, geben sie weiter an die Ausländer; den Druck, den sie im Leben haben, in ihrer Familie, bei ihrer Arbeit. Die Person, die da oben steht, hat Druck von irgendwo und gibt ihn weiter an die Ausländer."

Mariola (Polen): "Haluk fühlt sich ganz sicher. Man kann sagen: er ist zu Hause. Er will das betonen: 'Ich bin doch hier zu Hause, und ich habe mehr Rechte als du!' Er will damit zeigen, nicht wahr, daß er mehr Rechte hat als der andere?"

Als ich den Kursteilnehmern die Gelegenheit gebe, Fragen zu stellen an die Figuren im Standbild, möchte Pari (Iran) gerne wissen, was "der Zettel" in der Hand von Haluk bedeutete. Daraufhin antworten die beiden Standbild-Figuren:

Haluk (Türkei): "Wir haben versucht zu zeigen: Die Deutschen haben immer Gesetze ... das ist schwer zu sagen ... Gesetze, mit denen sie den Ausländern etwas diktieren können."

Francis (Indien): "Der Zettel war ein Symbol für alle Formen von Macht. Sie haben Kapital, ökonomische Macht, einen hohen Lebensstandard. Sie meinen, sie haben alles. Sie meinen, sie müßten unbedingt die anderen belehren. Deswegen tut er so (Francis macht Haluks rigorose Zeige-Geste nach): 'Ich weiß alles.'"

Haluk: "Niemand hat gesagt, warum ich höher bin als er. Der Stuhl bedeutet etwas anderes: Ich bin nicht körperlich größer als er, und ich habe auch keine höhere Kultur als er. Der Stuhl zeigt: Ich habe die Industrialisierungsstufe erreicht, bin eine Stufe weiter, bin auf einer europäischen Entwicklungsstufe. Deshalb bin ich größer und höher als er."

Auf die Lehrerfrage, ob die Körperhaltung, in der er dagestanden ist, bedeutete, daß er Angst habe, antwortet

Francis: "Nee, ich hatte keine Angst, aber ich hatte das Gefühl: Was immer ich in Zukunft tun möchte, ich bin abhängig von seinen Vorschriften ('So mußst du es machen!'). Ich fühlte mich so, als wüßte ich nichts."

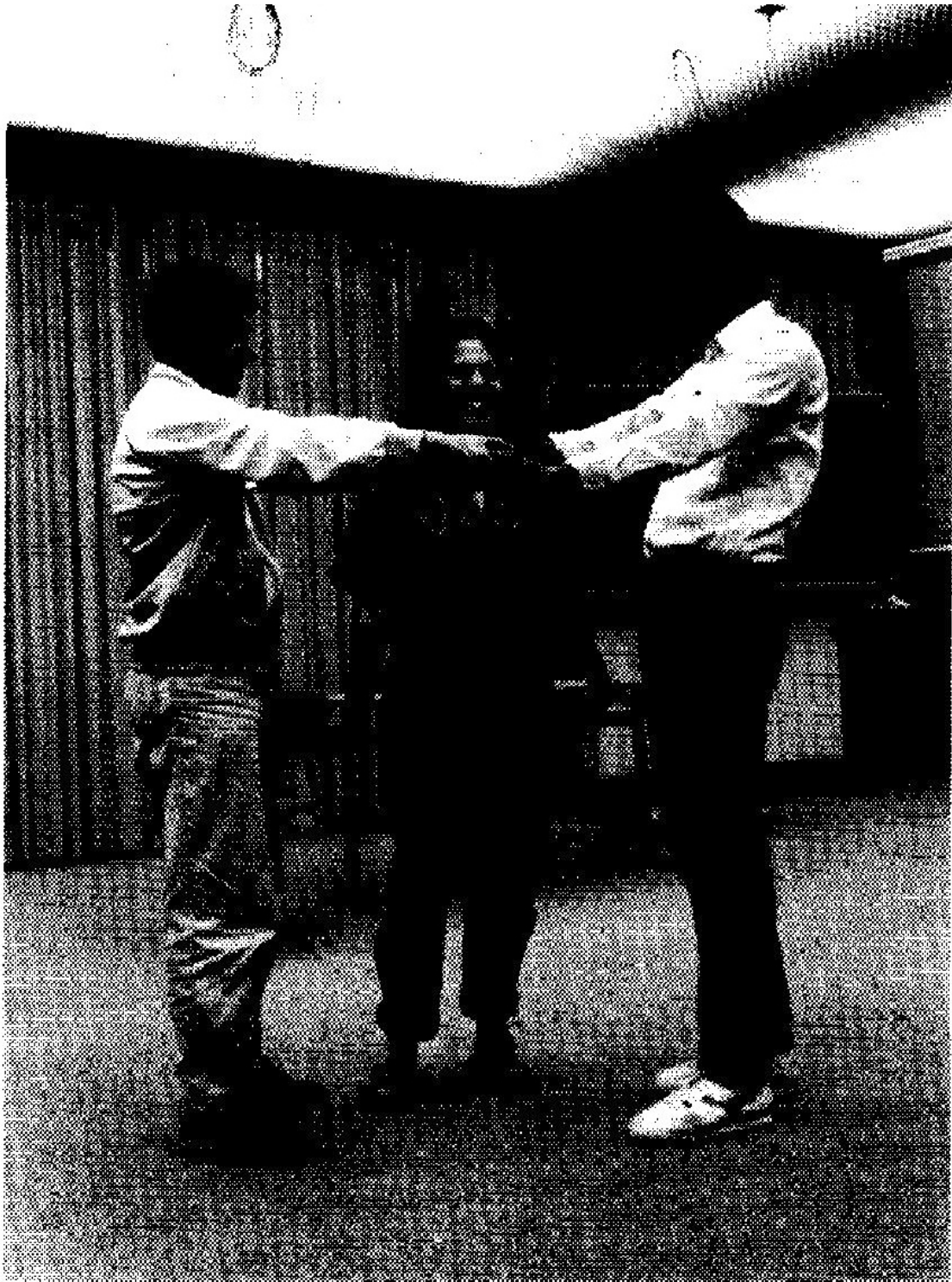


Abb. 34: links: Fari (Iran); Mitte: Miriamme (USA); rechts: Bakri (Sudan).

Zum Standbild von Miriamme (USA), Bakri (Sudan) und Fari (Iran) äußern sich die Betrachter wie folgt:

Francis: "Ich denke, wir sehen eine Person, die geformt wird in einer Familie oder in einer Gesellschaft. Die Person, die in der Mitte gestanden hat, hat sehr viel Einfluß von diesen beiden

Personen bekommen. Sie war froh. Das Strahlen von dieser Person ist eine Reflektion von dem, was sie bekommen hat von den anderen beiden Personen. Ich glaube, dieser Lebenslauf ist ein Kreis."

Mariola: "Sie fühlte sich ganz wohl in ihrem Kreis. Das konnte man merken, sie war ganz zufrieden mit diesen Bekannten oder Freunden."

Auf meine Nachfrage hin bestätigt Miriamme, daß die Haltung der Personen, die sie mit ihren Armen umschließen, Sicherheit und Schutz bedeutet. Und sie ergänzt: "Sie haben etwas gemeinsam. Sie haben *mich*."

In Abb. 38 verdichten sich die positiven Erfahrungen, die Miriamme als *au-pair girl* in einer deutschen Familie machte.



Abb. 35: Ein Ausländer geht freundlich und mit offenen Armen auf einen Deutschen zu. Seine warme Geste wird erwidert mit formeller Kühle. [links: Fari (Iran); rechts: Bakri (Sudan)]

Daß dieses Bild (Abb. 39) mir, dem Lehrer, öfter wieder in den Sinn kommt und auch beschämende *Gefühle auslöst*, darf nicht verwundern — in einer Zeit, in der sich rechtsradikale Übergriffe gegen Ausländer häufen und das Grundrecht auf Asyl in Deutschland in Gefahr scheint.

Die Beispiele haben angedeutet, daß im *dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht* nichtsprachliche Symbolisierungsformen, z.B. Standbilder, einen hohen Stellenwert

einnehmen. Über den Weg solcher "sinnlich-präsentativen Unterrichtsformen" gelingt es, das wurde in Kap. 2 ausführlicher dargestellt, zu Persönlichkeitsschichten vorzudringen, die im Fremdsprachenunterricht eher selten erreicht werden: Wenn ein Lerner nicht direkt aussprechen muß, wie und was er empfindet, sondern seine innere Bewegung symbolisch präsentieren kann, wächst seine Bereitschaft zur Mitteilung, deren Direktheits-, Verdichtungs- oder Verschlüsselungsgrad er selber bestimmt.

Nicht der vom Lehrer eingegebene "Stoff", sondern das Standbild, das die Lerner in einem kreativen Prozeß erarbeitet haben, wird zum Unterrichtsgegenstand. Bei der Reflexion über diesen Prozeß und über das entstandene Produkt wird sprachlich intensiv gehandelt!

2. Thesenproduktion durch Retrospektion: Der forschende Lehrer interviewt

Zur Generierung von Thesen habe ich mich hauptsächlich auf das Verfahren der *Retrospektion* gestützt, d.h. die Selbsterfahrungen der Teilnehmer wurden — auf der Grundlage von Interviews und Gesprächen — retrospektiv, d.h. im Anschluß an den Unterrichtsprozeß, ausgewertet.

Eine "*delayed retrospection*" (Henrici 1990, S. 34) wurde lediglich mit Teilnehmern aus der Zielgruppe A durchgeführt¹¹⁰, mit der ich über einen längeren Zeitraum dramapädagogische Methoden erproben konnte; erst nachdem die Teilnehmer während mehrerer Wochen die dramapädagogische Arbeitsweise kennengelernt hatten, wurde interviewt. Im Falle der "*delayed retrospection*" waren intensivere Einzelinterviews möglich bzw. intensivere Interviews mit zwei oder drei Teilnehmern gleichzeitig.

Eine Art "*immediate retrospection*" wurde durchgeführt (Henrici 1990, S. 34), wenn ich mit der jeweiligen Zielgruppe (B-J)¹¹¹ nur punktuell dramapädagogische Unterrichtsversuche machen konnte, z.B. im Rahmen eines Fortbildungsseminars für ein Goethe-Institut; in diesem Falle wurde direkt im Anschluß an die Fortbildungsveranstaltung mit allen Teilnehmern gleichzeitig ein *Auswertungsgespräch* geführt.

¹¹⁰ Vgl. die Auflistung verschiedener Zielgruppen in Kap. I, S. 50.

¹¹¹ Ebd.

Retrospektionen als qualitative Interviews

In der qualitativen Sozialforschung wird mit verschiedenen Formen des qualitativen Interviews gearbeitet. Für meine Zwecke bot sich aus folgenden Gründen die Form des problemzentrierten Interviews an (zitierte Stellen nach Lamnek 1989, S. 74-78; s. aber auch Mayring 1990, S. 46-50):

- a) Als Forscher trete ich "nicht ohne jegliche theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis in die Erhebungsphase" ein. "Wie auch im quantitativen Paradigma üblich, bereitet sich der Forscher durch Literaturstudium, eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld, durch Ermittlung des Fachwissens von Experten usw. auf seine Studie vor. Aus den gesammelten Informationen filtert er die für ihn relevant erscheinenden Aspekte des Problembereichs der sozialen Realität heraus, verknüpft und verdichtet sie zu einem theoretischen Konzept. Dieses Vorgehen wird damit begründet, daß der Forscher eben nicht eine tabula rasa sein kann, daß er sich nicht völlig theorie- und konzeptlos in das soziale Feld begibt und er immer schon entsprechende theoretische Ideen und Gedanken (mindestens implizit) entwickelt hat." (Lamnek 1989, S. 74)
- b) "Im problemzentrierten Interview ... steht die Konzeptgenerierung durch den Befragten zwar immer noch im Vordergrund, doch wird ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen des Erzählenden evtl. modifiziert." (Lamnek 1989, S. 74)¹¹²

Um über meinen eigenen Forschungshorizont hinauszukommen, legte ich Wert darauf, die Mitglieder der jeweiligen Zielgruppen während der Interviews/Gespräche nicht durch permanenten Bezug auf mein (vorläufiges) Forschungskonzept suggestiv zu beeinflussen und die "Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit" — m.a.W. die Interpretation des erlebten Unterrichts — den Befragten allein zu überlassen. Das problemzentrierte Interview als ein weitgehend offener Interview-Typus eignete sich besonders, da mit "völlig offenen Fragen ... lediglich der interessierende Problembereich eingegrenzt und ein erzählgenerierender Stimulus angeboten [wird]" (Lamnek 1989, S. 74). Im Sinne dieser Offenheit versuchte ich bei der Führung der Interviews flexibel zu sein: mein Forschungsinteresse war mir stets bewußt, doch hatte ich mir kein starres Frageschema auferlegt; meine Gesprächsimpulse — so der Anspruch — sollten aus der jeweiligen Interviewsituation erwachsen.¹¹³

¹¹² Vgl. in diesem Zusammenhang die Abb. 17, aus der hervorgeht, daß ich mir zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews/Gespräche bereits theoretisches Wissen und praktisches Können erarbeitet hatte.

¹¹³ Ein solcher Ansatz schien mir sehr kompatibel mit einem Verständnis von (Fremdsprachen-) Unterricht als "Gestaltete Improvisation"; vgl. Schewe (1990).

Auswertung der Retrospektionen

Die Auswertung der Retrospektionen erfolgte in folgender Weise:

- a) Jedes Interview/Auswertungsgespräch wurde auf Tonband aufgenommen;
- b) jedes Interview/Auswertungsgespräch wurde abgehört und in Form von Stichworten wurde notiert, auf welchen Aspekt sich die jeweilige Äußerung bezog;
- c) die Stichworte zu den Äußerungen verschiedener Lerner wurden verglichen und auf diese Weise "inhaltliche Überlappungen ermittelt;
- d) die Äußerungen mit vergleichbarer inhaltlicher Akzentsetzung wurden — im Sinne einer Thesengenerierung — als "verallgemeinerbare Aussagen" gewertet und transkribiert.¹¹⁴
- e) der gemeinsame Nenner der inhaltlich gebündelten Äußerungen wurde in Form einer These formuliert/kondensiert und dem jeweiligen "Äußerungsbündel" vorangestellt, um auf diese Weise in übersichtlicher Form (vorläufige) Merkmale eines dramapädagogischen Konzepts von Fremdsprachenunterricht darstellen zu können.

Im folgenden beziehe ich mich auf Interviews bzw. Auswertungsgespräche, die ich mit Teilnehmern aus verschiedenen Zielgruppen (A, B, D) durchführte. Ich beziehe mich hauptsächlich auf die im vorangegangenen Unterkapitel bereits beschriebene) Zielgruppe A, d.h. auf eine Gruppe ausländischer Studierender, die ich im Rahmen eines Sprachkurses (Mittelstufe II) an der Universität Oldenburg während des SS 1990 unterrichtete.

Es wird jeweils belegt, sofern das im Einzelfall rekonstruierbar war, wer die sich äuernde Person ist (Name, Herkunftsland) und welcher Zielgruppe sie angehört.

Die Äußerungen der Lerner aus verschiedenen Zielgruppen werden von mir — in Form von Thesen — "inhaltlich gebündelt". Im Falle, daß in einer bestimmten Lerneräußerung mehrere relevante Aspekte enthalten waren, wird die gleiche Äußerung bzw. der interessierende Teil dieser Äußerung unter verschiedenen Thesen aufgeführt. Durch Kursivsetzungen werden die für eine These jeweils ausschlaggebenden Äußerungsaspekte markiert.

¹¹⁴ Bei der Transkription wurden — im Falle ausländischer Lerner — die Äußerungen der Interviewten grammatisch geglättet bzw. für den Leser, im Sinne einer ansprechenderen Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens, verständlicher formuliert.

1. Dramapädagogisch gestalteter Unterricht hat im Vergleich zu ihren bisherigen Lernerfahrungen einen "Neuwert" für die Lerner.

a) Das ist wie eine *neue Methode*. Während des Unterrichts wissen wir nicht, was wir lernen, aber irgendwann können wir merken, was wir gelernt haben. Das ist ein Spiel, das macht Spaß; so kann man auch lernen. Die Schüler werden *nicht wie Computer behandelt, wie bei den alten pädagogischen Methoden*.

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

b) Es ist das *erste Mal, daß ich mit solchen Methoden konfrontiert werde*. Ich habe schon viel gelernt, aber so nicht. Toll! Das *ist nicht üblich*. Normalerweise spricht der Lehrer 45 Minuten, und die Lerner wissen überhaupt nicht, was er gesagt hat. Und hier müssen wir uns konzentrieren, in jedem Moment kann ich dran sein. Und ich muß auch wissen, daß etwas Sinn macht. *In Polen gab es immer eine Barriere zwischen Lehrer und Schüler; hier ist das nicht so, es gibt keine Barrieren zwischen uns, keine Noten, keine Tests.*

(Marzena, Polen, Zielgruppe A)

c) *Die Methode ist ganz neu, ganz toll*. Man kann sie auch in anderen Fächern benutzen. Der Schüler hat weniger Angst vor der Prüfung, das ist gut für die Schule. Die Schüler können mehr von ihrem Potential benutzen. Der Lehrer kann wissen und fühlen, welches Niveau die Schüler haben, wie entwickelt die Schüler sind.

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

d) Was wir bisher in diesen zwei Tagen gemacht haben, finde ich, ist, daß *es etwas Außergewöhnliches war; etwas, was wir im normalen Alltag, in unserem Studium also, so nicht sehen, nicht haben*, und wir sitzen nur in einer Reihe und wir hören, was der Dozent da zu sagen hat, und dann werden wir irgendwann geprüft. Aber hier haben wir die Möglichkeit gehabt, eigentlich auch andere, ja, Fähigkeiten, unser eigenes Ich zu finden und zu entwickeln. Ich finde das wirklich sehr interessant.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

e) *In den anderen Klassen lernt man Grammatik. Hier lernt man, wie man spricht, mit welchen Gefühlen und in welcher Situation*. Man lernt sprechen, und das ist sehr wichtig.

(Farah, Iran, Zielgruppe A)

f) *Dieser Unterricht* ist freier, offener. Man spricht mit mehr Gefühl. Wir haben nicht nur ein Buch Wir lernen auch Umgangssprache. Das ist nicht normal, das ist die Ausnahme. Die Wörter stehen nicht alle im Wörterbuch; die können wir gut gebrauchen.

(Eva, Spanien, Zielgruppe A)

2. *Dramapädagogisch gestalteter Fremdsprachenunterricht ist ganzheitlich orientiert.*

a) Mit allen Mitteln wird versucht, alles Deutsch, was da ist, rauszubringen.

(Pari, Iran, Zielgruppe A)

b) Die Schüler können mehr von ihrem Potential benutzen.

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

c) Aber hier haben wir die Möglichkeit gehabt, eigentlich *auch andere, ja, Fähigkeiten*, unser eigenes Ich zu finden und zu entwickeln.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

d) Ich glaube, daß in den zwei Tagen haben wir ... eh ... gefunden, daß wir *auch andere Fähigkeiten haben, in uns haben*; und nicht nur, daß wir so dasitzen und einem Lehrer zuhören und so. Wir haben etwas von uns selbst gegeben in diesen Tagen.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

3. *Dramapädagogisch gestalteter Fremdsprachenunterricht leistet bewußt einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lerner.*

a) Mit deinem Unterricht habe *ich mich selbst besser kennengelernt*. Ich hab überhaupt nicht gedacht an einige Probleme. Es war für mich klar oder besser: ich hatte keine richtige Meinung, es war mir egal. Hier sprechen wir über viele Probleme, hier denke ich nach: wie würde ich das machen, wie sollte ich mich in dieser Situation bewegen oder so was ... *das bringt mir was persönlich*.

(Marzena, Polen, Zielgruppe A)

b) *You learnt a lot about yourself, your weaknesses and strengths.* I don't find it easy to say what I want to say in class, that's no new discovery; but the exercises helped to overcome this. I am still kind of restricted, but if we continued on there would be no problem.

(Niambh, Irland, Zielgruppe A)

c) Automatisch Angst hatte ich wegen der Kameras, aber jetzt nicht mehr so. Jetzt ist es auch eine gute Sache für mich, denn ich muß meine Diplomarbeit auch so ... ich spiele mit meinen Freunden und so nach und nach, fühle ich, muß ich keine Angst haben. *Die Methode hilft unterbewußt, um das Selbstvertrauen zu stärken.* Das ist sehr wichtig für uns: daß man lernt, vor anderen etwas zu machen. Das ist der Hauptpunkt für mich.

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

d) Aber hier haben wir die Möglichkeit gehabt, eigentlich auch andere, ja, Fähigkeiten, *unser eigenes Ich zu finden und zu entwickeln.*

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

4. Körperliche Aktion und Interaktion sind wesentliche Elemente eines dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterrichts.

a) Im Unterricht habe ich normalerweise ein Problem: Ich kann mich nicht für lange Zeit konzentrieren. In diesem Unterricht ist es anders, denn *wir sind immer aktiv*; es gibt immer gute Ideen und Spiele.

(Bakri, Sudan, Zielgruppe A)

b) In der Mittelstufe I habe ich viel gelernt. Einige wollten nicht so viel sagen im Unterricht, ich habe viel geredet. In diesem Kurs (Mittelstufe II, M.S.) sage ich nicht so viel. Jetzt ist es anders und besser, weil es die Gruppenarbeit gibt. Der Unterricht ist ein bißchen fair: *alle nehmen teil. ... Jeder ist aktiv, nicht nur ein paar Leute.*

(Enjonam, Ghana, Zielgruppe A)

c) Zwar nicht mit Gewalt (Jeder muß!), doch *in deinem Unterricht muß man sprechen.* Es gibt nur eine Chance nicht sprechen zu müssen, wenn man sagt: "Ich habe starke Kopfschmerzen".

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

4.1 Die körperliche Aktivierung wirkt einer "Lernmüdigkeit" entgegen und fördert die Konzentration und Aufnahmekapazität der Lerner.

a) Alle sprechen, müssen sich konzentrieren, diskutieren, alle nehmen wirklich daran teil ... Das Bewegen ist ganz gut. Wenn man nur sitzt, schläft man ein. Wenn jemand nicht ausgeschlafen hat, konzentriert er sich nicht. Dann hilft Bewegung.

(Mariola, Polen, Zielgruppe A)

b) Im Unterricht habe ich normalerweise ein Problem: *Ich kann mich nicht für lange Zeit konzentrieren. In diesem Unterricht ist es anders, denn wir sind immer aktiv; es gibt immer gute Ideen und Spiele.*

(Bakri, Sudan, Zielgruppe A)

c) Bei Grammatik-Übungen bin ich nach einer Stunde müde. In deinem Unterricht fühle ich mich *nicht müde, wir machen immer etwas.*

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

d) Im anderen Unterricht bin ich *müder*; in deinem Unterricht wird man *hungrig*.

(Farah, Iran, Zielgruppe A)

e) Ich versuche immer zu kommen, z.B. wenn ich müde bin, geh ich nicht zu Grammatik, aber in diese Klasse komme ich, automatisch. ... Lernen und Spaß gehören zusammen; man hat Spaß, aber daneben lernt man —*und wenn es den ganzen Tag dauert, ich werde nicht müde.*

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

f) Ich wurde erinnert an zu Hause, an die Grundschule. Wenn wir Schüler *müde* waren, dann mußten wir *singen* oder ein bißchen *rumrennen*; dann ist jeder *frischer*."

(Enjonam, Ghana, Zielgruppe A)

5. Es wird bewußt das dramatische Element "Überraschung" eingesetzt. Damit wird die Lernermotivation positiv beeinflusst.

a) *Alles war überraschend; diese Klasse war für mich immer total überraschend.* Ich versuche immer zu kommen, z.B. wenn ich müde bin, geh ich nicht zu Grammatik, aber in diese Klasse komme ich automatisch.

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

b) Ich meine, *jedesmal* gibt es bei dir eine neue Sache.

(Farah, Iran, Zielgruppe A)

c) It was handy that everybody had something totally different and you said: yeah, I didn't think of that. ... When Haluk and Fari did their mother and son scene they came across with funny things, *it wasn't what I expected to happen.*

(Niambh, Irland, Zielgruppe A)

6. Im dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterricht wird ein hoher Grad an "innerer Beteiligung" der Lerner angestrebt: Es werden bewußt Handlungssituationen geschaffen bzw. "entstehen lassen", in denen sie emotionell berührt werden bzw. ihren Gefühlen Ausdruck verleihen können.

a) Ich erinnere mich besonders an die Übung, als wir über historische Personen aus den verschiedenen Kulturen geschrieben haben und diese Personen sich dem Publikum vorgestellt haben. Ich fand die Übung sehr interessant. Man mußte zuerst alles begreifen. *Wir haben nicht nur verbal, sondern mit Gefühl gespielt.* Dabei mußten wir aufpassen, uns konzentrieren; ablenken lassen geht nicht. *Ich habe mit Gefühl gesprochen,* gezeigt wie er war (gemeint ist Mahatma Gandhi, M.S.). So viele Dinge waren gemischt: Gestik und Gefühl, Ausdrücke, Wörter, freies Sprechen.

(Francis, Indien, Zielgruppe A)

b) Als ich in der Türkei war, habe ich Deutsch gelernt. Dann bekam ich Besuch von einer deutschen Freundin, aber ich konnte nicht mit ihr sprechen. Das war auch so, wenn der Lehrer vorne war und sollte sprechen. Als wir die Übung mit dem Kreis gemacht haben, war das anders. Im Kreis konnte ich mich 'dechargen'. *Im Kreis habe ich mich so gefühlt, wie ich sprechen möchte.* Ich habe ganz ruhig gesprochen.

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

c) Alle sprechen, müssen sich konzentrieren, diskutieren, *alle nehmen wirklich daran teil.*

(Mariola, Polen, Zielgruppe A)

d) Wir haben *unsere Gefühle mehr zum Ausdruck gebracht.* Ich glaube, vorher hätte sich niemand getraut zu springen oder zu schreien oder irgendetwas zu singen oder irgendetwas zu tun. Auf einmal haben alle gezeigt, daß sie das auch können.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

e) Ich habe gefunden, daß wir *Spontaneität* gezeigt haben. *All dieses, was von unserm Inneren kommt.*

(Agnes, Griechenland, Zielgruppe D)

f) Die erste Szene war sehr viel Theater, also war sehr viel Theater. Sie standen auch mit dem bestimmten Gesichtsausdruck: Also ich warte und ich warte — doch auf nichts. *Also das hat mich auch sehr berührt.*

(Student, Griechenland, Zielgruppe D)

g) Ein ganz besonderer Moment war für mich, als Bakri über den Sudan geschrieben hat. Er hat sein Land als eine Person dargestellt.

(Francis, Indien, Zielgruppe A)

6.1 Handlungssituationen können bewußt geschaffen werden bzw. entstehen, in denen Lerner an persönliche Grenzen geraten. Solchen Handlungssituationen haftet ein Widerspruch an: Einerseits machen die Lerner darin "persönliche Grenzerfahrungen" (also das Lerner-Ich potentiell bedrohende Erfahrungen), andererseits ist es aber gerade die Erfahrung der persönlichen Grenze, die zu einem Sich-bewußt(er)-Werden und damit auch zu einem zielgerichteteren Weiterlernen führt.

a) Die Szene mit der Mutter und dem Sohn zu spielen war nicht sehr schwierig, doch ich habe ein Problem: ich habe zu wenige Wörter ... *Wörter fehlen, die kamen nicht in der Situation. Wenn ich das Gefühl habe, daß Wörter fehlen, dann stört und ärgert mich das. Aber es ist auch eine gute Erfahrung, weil man versteht, was man braucht. Gleichzeitig ist es schlimm, weil man nervös wird. Mir ist klar geworden, daß ich viele Wörter brauche.*

(Farah, Iran, Zielgruppe A)

b) Das war in dieser Irland-Sequenz, als wir in der Kirche waren. Das war für mich ein total komisches Gefühl, und das habe ich auch bei den anderen Sequenzen nicht so extrem gehabt. Als wir auf einmal — du hattest gesagt: o.k., wir sind jetzt in der Kirche oder baut mal so eine Kirche auf — und da fing irgendwie schon an so mein Herz so'n bißchen zu bibbern, weil ich eben so eine wahnsinnige, man kann nicht sagen Ablehnung, aber ich hab mich in den letzten 2 Jahren unheimlich mit Religion, Religionskritik, Atheismus insofern auseinandergesetzt, daß ich gegen diese ganze, was so geistig abläuft, wenn man an Religion denkt, daß ich da, ich kann nicht direkt sagen Abneigung, aber *das verursacht in mir 'nen wahnsinnigen Ansturm von Gefühlen, mit denen ich irgendwo nicht fertig werde*. Und weil ich so'ne sehr extreme Diskussion mal in der Bäckerei, wo ich gearbeitet habe, in Amerika, gehabt hab: wo ich mich 'nen ganzen Tag gegen fünf Leute verteidigen mußte, warum ich nun ein Atheist bin und wie das denn zu begründen wäre usw. Und als das nun aufgebaut worden ist, da ging das erst noch. Und dann sollten wir reingehen in die Kirche, und ich war ja nun mit ... ich glaub, Martina heißt sie ... bin ich ja reingegangen. Sie spielte ja nun 'ne ältere Frau und ich ihre Tochter, die gerade ihren Vater praktisch verloren hat. Und dann gingen wir auch rein, und sie macht auch den Knicks, weil das vorher auch schon jemand gemacht hat, *und dann wurd's mir immer mulmiger*. Und dann saßen wir in der Kirche, und dann waren ja noch einige so am Kichern irgendwo, weil man doch nicht so richtig in der Rolle war — ja, und dann kamst du! Mit 'nem Kreuz, Kerze davor und fingst an zu predigen; *und ich wär fast vom Sockel gefallen, echt*: Da war ich so richtig drin in der Rolle, ich hab gedacht, ich sitze leibhaftig in der Kirche, und das hatte ich vorher nie, daß ich wirklich richtig in der Rolle drin war. *Obwohl das für mich so ein mieses Gefühl war, eben weil ich diese Wahnsinnsgefühle mit Religion verbinde, war es für mich irgendwie toll*. Mann, ... *da warst du richtig drin*, du konntest da einfach nicht mehr raus. Also es war phantastisch, das hätte ich nicht gedacht, daß ich das mal so könnte. ... *Für mich war es äußerst positiv ..., daß tatsächlich mal jemand es wirklich geschafft hat, an meine Substanz ranzugehen*.

(Anja, Deutschland, Zielgruppe B)

c) Ja also die Kirchensituation hat mich auch sehr ... na, berührt will ich nicht sagen, aber beeindruckt. Und es fing also damit an, daß *die Wirkung so richtig verheerend* war — was heißt verheerend? — ich war halt baff, mit wie wenig Mitteln man so eine *emotionale Situation* überhaupt aufbauen kann: ich meine nur mit 'm kleinen Kreuzchen, 'ner Kerze, das war schon enorm; ... ja, mich hat einfach *fasziniert, wie schnell man emotional da reingeraten kann, daß man das für voll nimmt* sozusagen.

(Birte, Deutschland, Zielgruppe B)

7. Soziales Lernen wird gefördert.

a) Die Spiele waren schön. Sie haben mir persönlich geholfen, *die anderen kennenzulernen*: Die anderen haben von sich selber erzählt, das finde ich toll.

(Enjonam, Ghana, Zielgruppe A)

b) Ich habe *andere kennengelernt, bessere Freundschaften* mit ihnen gehabt, von ihnen gelernt. *Man lernt automatisch von anderen* mit dieser Methode.

(Francis, Indien, Zielgruppe A)

c) Also wir kennen uns nur 2 Tage, aber *mir kommt es vor, als kennen wir uns jetzt seit längerer Zeit*. Also diese zwei Tage, die wir zusammen sind, sind zwei verschiedene Tage.

(Student, Griechenland, Zielgruppe D)

d) Und jetzt ist es auch anders, mit N. zum Beispiel: Wir studieren zusammen und kennen uns schon ein halbes Jahr, und ich *dachte nie, daß ich mit ihm Sachen machen könnte, die ich jetzt gemacht habe*; also ich wußte nur, daß er ein Student von mir (= ein Mitstudent, M.S.) ist und nichts weiter, aber *er hat trotzdem etwas anderes in sich, was jetzt rausgekommen ist und mich etwas beeinflußt hat*.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

e) *Wir brauchen solche Bedingungen, um in Kontakt zu kommen*, und es ist schlimm, daß wir — und die meisten sind in einem höheren Semester — und wir haben einen solchen Spaß gehabt. Es ist sehr schlimm. Wir machen Fächer, die unnötig sind und nicht notwendig sind, und wir brauchen solche Fächer (gemeint ist Dramapädagogik, M.S.), um unsere Motivation zu üben, unsere Problematik zu üben, um besser, um mehr Qualifikationen bekommen zu können.

(Student, Griechenland, Zielgruppe D)

f) Das erinnert mich an den Film 'Der Club der toten Dichter'.

(Agnes, Griechenland, Zielgruppe D)¹¹⁵

¹¹⁵ Die Studentin bezieht sich auf die Art der gemeinsamen Arbeit während eines 3tägigen dramapädagogischen Workshops und vergleicht diese mit einem Film, in dem eine Gruppe von Schülern zu einer 'verschworenen Gemeinschaft' wird.

7.1 Die Sozialform Gruppenarbeit und mithin die "kollektive Lernerkreativität" hat einen hohen Stellenwert.

a) Ich finde zwei Punkte waren noch wichtig. Erst einmal: Ich war total beeindruckt vom *Teamwork*, daß wir so — wir wurden einfach gut gemischt in zwei Gruppen verteilt und *wir haben es trotzdem geschafft*, nicht nur die Rollen zu verteilen, die Rollen waren schon verteilt, sondern alles Mögliche zu machen, vom Bühnenaufbau zum Auftritt, das fand ich total *faszinierend, weil wir eigentlich nie so richtig miteinander gearbeitet haben*.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

b) In der Mittelstufe I habe ich viel gelernt. Einige wollten nicht so viel sagen im Unterricht, ich habe viel geredet. In diesem Kurs (Mittelstufe II) sage ich nicht so viel. *Jetzt ist es anders und besser, weil es die Gruppenarbeit gibt*. Der Unterricht ist ein bißchen fair; alle nehmen teil.

(Enjonam, Ghana, Zielgruppe A)

c) Es war wirklich *beeindruckend, was die ganzen Gruppen sich da ausgedacht haben*. In so kurzer Zeit das aufzuführen. Das war wirklich beeindruckend, das war wirklich toll.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

7.2 Dramapädagogisch gestalteter Fremdsprachenunterricht vertraut sehr auf "peer learning". Die Lerner lernen voneinander, der eigene Lernprozeß wird stets zu dem der anderen in Beziehung gesetzt.

a) Ich bekomme *die Verbesserung von den anderen*. Sie merken, daß ich etwas falsch gesagt habe und verbessern mich.

(Pari, Iran, Zielgruppe A)

b) *Man lernt automatisch von anderen* mit dieser Methode.

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

c) Ich wußte nur, daß er ein Student von mir (= ein Mitstudent, M.S.) ist und nichts weiter; aber er hat trotzdem etwas anderes in sich, was jetzt rausgekommen ist und *mich etwas beeinflusst* hat.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

d) When we did the scenes ... from watching the others, the way they portrayed things, *I realized their scenes were different from the way I imagined them to be*, a bit confusing really; but I didn't take much notice of it, because you caught up on the whole thing. ... It was handy that *everybody had something totally different and you said: yeah, I didn't think of that.*

(Niambh, Irland, Zielgruppe A)

e) Es war interessant zu sehen, daß das eigene Bild, das ich mir von den Figuren ... gemacht hatte, *ganz anders war, als es die anderen zeigten.*

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

8. *Es wird eine entspannte Atmosphäre geschaffen, in der Lernen und Spaß sich bedingen, in der Lernen geschieht: Die Fremdsprache wird eher erworben als erlernt.*

a) Einige haben sehr viele Probleme mit der Sprache und Angst zu sprechen gehabt, aber jetzt haben sie sich dran gewöhnt, und sie sagen, was sie können. Das hilft. Und *ohne Streß, ohne Noten, keine Angst etwas zu sagen, ohne Strafen: ganz locker. Und alles ist klar.* Wenn die anderen nichts verstehen, kannst du wiederholen.

(Mariola, Polen, Zielgruppe A)

b) Your class wasn't like a class at all really. In class I'm quite shy and I don't like to speak out or anything like that. But *I felt more at home in your class because you totally forgot, you know, that it was an actual classroom situation and you kind of felt you are having a bit of fun* with the other people in the group. *I have been much more relaxed.* I thought that was great. *Great fun.*

(Niambh, Irland, Zielgruppe A)

c) *Lernen und Spaß gehören* zusammen; man hat Spaß, aber daneben lernt man — und wenn es den ganzen Tag dauert, ich werde nicht müde.

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

d) Ich fand es auch gut, daß alles, was aufgeführt wurde, ob Tod oder Szene, alles wurde akzeptiert von den anderen. Wenn man sich auch geschämt hat am Anfang, dann bekommt man *immer mehr Lust*, um etwas anderes zu machen. Und alle haben mitgemacht, alle haben applaudiert — und alle haben akzeptiert, niemand wurde ausgelacht.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

e) *Ich habe nie den Unterricht mit Unterricht verbunden.* Es war eine praktische Stunde wie in Chemie oder Physik, eine praktische Experiment-Stunde, eine Laborstunde für unsere Sprache.

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

f) *You totally forgot it's a classroom situation; it's like going to a playroom and just have fun and the same time you have this easy kind of feeling you are learning something.*

(Niambh, Irland, Zielgruppe A)

g) Das Wichtigste, also ist meine Meinung, ist, daß wir *vergessen haben, daß es ein Fach für die Universität ist. Ich habe keinen Moment daran gedacht, daß wir Studenten sind*, und ich finde es schlimm, daß es nur drei Tage dauert.

(Student, Griechenland, Zielgruppe D)

h) Ich habe so viel Interesse am Thema, daß ich *mir nicht mehr bewußt bin, deutsch zu sprechen*: Ich muß das sagen, das ist so, das fühlt man.

(Pari, Iran, Zielgruppe A)

9. *Alle Fertigkeiten werden geübt, aber insbesondere das freie Sprechen wird gefördert.*

a) Ich habe in diesen Stunden *von allem etwas gelernt*: Lesen, Ausdrücke, meine Meinung ausdrücken, eine Rollen spielen, in Gruppen arbeiten, schreiben ... *etwas von allen Bereichen*. ... So viele Dinge waren gemischt: Gestik und Gefühl, Ausdrücke, Wörter, freies Sprechen.

(Francis, Indien, Zielgruppe A)

b) Zwar nicht mit Gewalt (Jeder muß!), doch in deinem Unterricht *muß man sprechen*. Es gibt nur eine Chance nicht sprechen zu müssen, wenn man sagt: "Ich habe starke Kopfschmerzen".

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

c) In deinem Unterricht kann ich *sehr viel sprechen*, in dem anderen Unterricht geht das nicht. Am Anfang war ich nervös, weil alle guckten, aber jetzt bin ich viel freier.

(Marzena, Polen, Zielgruppe A)

d) In den anderen Klassen lernt man Grammatik. Hier lernt man, wie man spricht, mit welchen Gefühlen und in welcher Situation. *Man lernt sprechen*, und das ist sehr wichtig.

(Farah, Iran, Zielgruppe A)

e) Also wichtig Sprache, Aspekt Sprache! Ich habe auch sehr viel falsches Deutsch gehört hier in den zwei Tagen; ich spreche falsches Deutsch, aber das ... also es ist nicht wichtig, daß es falsch war, *es war wichtig, das zu hören eigentlich, weil im Semester kommt man nicht sehr viel zum Sprechen.*

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

10. *Es können nachhaltig wirksame (inter)kulturelle Lernprozesse initiiert werden.*

a) Durch die Arbeit an dem Theaterstück habe ich gelernt, daß wir ohne Grund nicht stolz sind *in unseren Ländern* und man *in anderen Ländern* stolz ist, aber eigentlich keinen Grund dazu hat. Das habe ich zwar gewußt, aber *ich bin mehr zum Nachdenken gekommen über diese Problematik.*

(Pari, Iran, Zielgruppe A)

b) Ich habe etwas über die *Eigenschaften von deutschen Personen* gelernt.

(Pari, Iran, Zielgruppe A)

c) *Für andere gilt anderes.* Die Amerikaner z.B. haben sich ein bißchen geschämt, glaube ich. Für die war das vielleicht unangenehm, anstrengend. Ich finde das toll. Ich hatte z.B. immer gedacht, Irland gehört zu Großbritannien, aber *jetzt habe ich neu darüber nachgedacht.*

(Enjonam, Ghana, Zielgruppe A)

d) *Vielleicht spielt die Tradition, die Mentalität, die Kultur eine Rolle.* Wenn man spielt ... in meiner Muttersprache kann ich nicht einfach (auf dem Boden, M.S.) liegenbleiben, und ich sollte nicht laut mit meiner Mutter sprechen.

(Bakri, Sudan, Zielgruppe A)

e) Vater und Sohn spielt man immer gleich. Das finde ich nicht gut. *Heute gibt es auch viele Unterschiede.* Die meisten haben gezeigt, wie die Mutter den Sohn unterdrückt. *Bei Bakri war das ganz anders:* Er möchte gerne mit seiner Mutter Kontakt haben.

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

f) Die Mutter-Sohn-Szene mit Bakri zu spielen war nicht schwierig. Bei uns sind die Kinder so. *In Deutschland sind die Beziehungen anders. Das ist mir ganz deutlich geworden.*

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

g) *Ich erinnere mich* (Wochen später, M.S.) an die Situation, als zwei historische Personen aus verschiedenen Kulturen, die einander gar nicht kannten, ein gemeinsames Projekt planen mußten. Ich war in der Stunde zu spät gekommen und hatte selber keine Rolle von einer historischen Person übernommen, aber *erinnere mich noch sehr gut daran, welches Projekt Marie Curie und Atatürk* miteinander planten.

(Pari, Iran, Zielgruppe A)

h) Klar, als ich in dieser (fiktiven irisch-katholischen, M.S.) Kirche drinsaß, *aber auch nach der Sequenz. Das war also für mich nicht 'ne abgeschlossene Sache, als wir abgeräumt haben und raus waren. Das war für mich nicht abgeschlossen. Ich hab den Tag — ja eigentlich noch 'n paar Tage danach noch ziemlich intensiv* darüber nachgedacht. Und das fand ich irgendwie toll, daß diese Sequenz darüberhinaus was für mich bedeutet hatte. Nicht nur in dem Moment, wo ich spielte, sondern auch noch danach.

(Anja, Deutschland, Zielgruppe B)

i) Als wir die Übung mit der Skala gemacht haben und uns auf eine Zahl zwischen 1–10 stellen mußten, fand ich es sehr interessant, die Meinungen zu hören. *Die Amerikaner haben etwas anderes gesagt als die Asiaten* usw.

(Mariola, Polen, Zielgruppe A)

11. Es werden fiktive Handlungskontexte geschaffen, in denen die Lerner — in der Rolle einer anderen/fremden Person — besonders intensive (Selbst—)Erfahrungen machen können, da ihre Identität "fiktiv geschützt" ist.

a) *Ich war voll in der Rolle von Mahatma Gandhi, dem Vater unseres Landes. Ich habe gedacht: Mein Gott, wie ist er gegen die britische Regierung gewaltlos vorgegangen. Ich war mit Gefühl dabei. Ich habe meine Landesgeschichte nochmal erfahren: Ich habe erlebt.*

(Francis, Indien, Zielgruppe A)

b) Ich finde es also sehr wichtig, daß man also vergißt, wer man wirklich ist. Also wenn man auf der Bühne ist ... *bin ich nicht mehr Costas, ich bin der Junge, der sterben wird, ich muß wirklich sterben.*

(Costas, Griechenland, Zielgruppe D)

c) Aber nach ein paar Wörtern fühlte ich mich anders, *ich bin in die Rolle also reingeschlüpft, und dann war es ganz leicht, ich war also wie der Pfeifer* (eine Figur aus Gerhart Hauptmanns Die Weber, M.S.).

(Epiminondas, Griechenland, Zielgruppe D)

d) Und dann saßen wir in der Kirche, und dann waren ja noch einige so am Kichern irgendwo, weil man *noch nicht so richtig in der Rolle* war — ja, und dann kamst du! Mit 'm Kreuz, Kerze davor und fingst an zu predigen; und ich wär fast vom Sockel gefallen, echt: *Da war ich so richtig drin in der Rolle, ich hab gedacht, ich sitze leibhaftig in der Kirche.*

(Anja, Deutschland, Zielgruppe B)

12. Die Lerner haben mehr oder weniger große Anfangsschwierigkeiten mit bestimmten dramapädagogischen Inszenierungstechniken, da diese unvertraut sind bzw. ihr (Stellen-)Wert noch nicht eingeschätzt werden kann.

a) Die Übung, als wir 1 - 30 zählen mußten, war *komisch*, ich denke *Unsinn*.

(Enjonam, Ghana, Zielgruppe A)

b) Das Zählen war nützlich. Ich habe selber Deutsch über Grammatik gelernt. Die Übung mit den Zahlen von 1 bis 30 war *nützlich*, weil wir entscheiden können, was wir sprechen wollen; wie man etwas betont, wird gelernt.

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

c) *Die Übung, als wir im Kreis herumgegangen sind und diese Wörter gesprochen haben, habe ich nicht verstanden. War das nur, um Spaß zu machen ... ein akademischer Witz?*

(Enjonam, Ghana, Zielgruppe A)

d) Ich sage immer was anderes als Enjonam. Als ich in der Türkei war, habe ich Deutsch gelernt. Dann bekam ich Besuch von einer deutschen Freundin, aber ich konnte nicht mit ihr sprechen. Das war auch so, wenn der Lehrer vorne war und ich sollte sprechen. *Als wir die Übung mit dem Kreis gemacht haben, war das anders. Im Kreis konnte ich mich 'dechargen'. Im Kreis habe ich mich so gefühlt, wie ich sprechen möchte. Ich habe ruhig gesprochen.*

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

e) Die Übung mit den vier Figuren im Zug, als ein anderer meine Gedanken aussprechen mußte, fand ich schwer.

(Farah, Iran, Zielgruppe A)

f) Und ich fand es sehr, sehr, sehr, sehr schwierig, ohne sich zu bewegen und ohne sprechen zu dürfen etwas den anderen sagen ... das fand ich unheimlich schwer (gemeint ist hier die Inszenierungsform Standbild, M.S.).

(griechische Studentin, Zielgruppe D)

13. Die Sensibilität für die Besonderheit des methodischen Vorgehens nimmt im Laufe der Zeit zu. Sie bilden im Laufe der Zeit eine spezifische methodische Handlungskompetenz (weiter) aus: eine dramapädagogische Handlungskompetenz.

a) Ich fand besonders interessant, daß wir Lerner uns Fragen ausdenken konnten zum Inhalt des Theaterstücks und dann der anderen Gruppe diese Fragen stellen konnten. Das war neu für mich. Ich bin selber Lehrer und glaube, *ich werde diese Methode später, wenn ich in Indien zurück bin, auch anwenden. Auch die Methode, daß eine Person in Ich-Form schreibt, was sie denkt.*

(Francis, Indien, Zielgruppe A)

b) *Die Methode kann ich auch in Chemie anwenden, später an der Universität. Wirklich, das ist eine ganz neue Methode, die sollte man auf der ganzen Welt teilen.*

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

c) Ja, ich habe also durch diese Übungen etwas gelernt. *Wie man also auf die Schüler also reagieren soll, wie ich sie also dazu bringen soll zu sprechen.*

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

d) Ich fand das auch sehr Spitze bei der zweiten Gruppe, daß der *Boß auf einer Treppe* stand. Da war es ganz interessant, also man sah: er war ganz oben von allen Köpfen, er *zeigte wirklich Macht*, das hat mir wirklich gefallen". (Sensibilität für das dramatische Element Symbolisierung, M.S.)

(Student, Griechenland, Zielgruppe D)

e) Ich hab auch etwas zu bemerken für die Leute, die den Pfeifer gespielt haben, auch in der ersten und der zweiten Gruppe. *Da konnte man deutlich sehen, was man mit der Stimme und dem Ton anfangen kann im Theater*. Ich glaube, alle als Zuschauer haben bemerkt, daß der Pfeifer fast geschrien hat. Er darf das, er hat was zu sagen, aber die Weber sprachen nicht sehr laut, außer dem Bäcker, und da steht also wieder der *Gegensatz zu der leisen Stimme und dem höheren Ton*, daß der dann also revolutionär ist irgendwo, daß dieser Kontrast zwischen dem Ton der Stimmen also etwas zeigt auf der Bühne.

(Student, Griechenland, Zielgruppe D)

f) Bis jetzt habe ich immer geglaubt, wenn ich ein Theaterstück gesehen hab: Jemand von den allen wußte vorher, wie das laufen muß, und sie haben so viele Proben gemacht, daß es auch so gelaufen ist, aber hier bei den zwei Gruppen jetzt: so wenige Proben. (Protest von den anderen: Keine Proben!) Nein, ich meine das, was wir vorher gemacht haben, die Viertelstunde, die Vorbereitung. *Mir kommen immer neue Ideen, wie man eine Szene noch anders machen kann, also jeder Schritt*, auch jetzt, wo wir das besprechen. Mein Kopf ist irgendwo anders: *Wie ich das irgendwie aufbauen kann und wie jetzt einer sprechen muß*, und das ist also von Montag ab — also auch die Szenen und Bilder — *immer läuft was im Kopf, wie man auf der Bühne das anders machen kann und wie man das verbessern kann*.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

14. Der Schwerpunkt liegt auf der praktischen Anwendung von Fremdsprache in verschiedenen Handlungssituationen, auf der Ebene der Fremdsprachenpraxis. Aus dieser Praxis heraus führt der Weg auf die theoretische Ebene — nicht umgekehrt!

a) In diesem Unterricht kann ich *praktisch anwenden*, was ich in dem anderen Unterricht theoretisch gelernt habe.

(Pari, Iran, Zielgruppe A)

b) Ich habe nie den Unterricht mit Unterricht verbunden. Es war *eine praktische Stunde* wie in Chemie oder Physik, eine *praktische Experiment-Stunde, eine Labor-Stunde für unsere Sprache. Ich habe das angewendet, was ich in den anderen Stunden gelernt habe.*

(Francis, Indien, Zielgruppe A)

c) Während des Unterrichts wissen wir nicht, was wir lernen, aber irgendwann können wir merken, was wir gelernt haben. Das ist wie ein Spiel, das macht Spaß; so kann man auch lernen. *Wenn ich in eine Kneipe gehe und dann bei einer Gelegenheit etwas sage, kann ich mir auch vorstellen, nachdem ich es gesagt habe, daß ich das in diesem Unterricht gelernt habe. Das finde ich positiv und nützlich.*

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

d) Ich will Lehrer werden ... ja, die Übungen: sehr wichtig für mich — Kontaktaufnahme in der Klasse, Lehrer mit dem Schüler, ganz wichtig find ich das, und das haben wir auch in der Didaktik besprochen, also *wir konzentrieren uns sehr auf das Theoretische und vergessen das Praktische*. Wie ist es, wenn ich jetzt als Lehrer in die Klasse reingehe? Was soll ich mit diesem — Anwendungsphase und solche Phase und Übungsphase — anfangen, wenn ich nicht weiß, wie ich meine Schüler motivieren soll und wie ich sie zum Sprechen führen soll. ... Wir interessieren uns für Fremdsprachenunterricht, also ich will meine Schüler zur Kommunikation führen ... also da, find ich, daß diese Übungen sehr wichtig waren.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

e) Ich stimme mit allen jetzt überein: das Thema Pädagogik — man kann wirklich viel *mehr daraus lernen, so mit praktischen Fächern*, als sich da wirklich hinsetzen und die verschiedenen Unterrichtsbeispiele und Unterrichtsmodelle lernen.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

f) Und der ... Aspekt, den ich noch ansprechen wollte, ist, daß gerade das, *was wir bis jetzt (im Studium, M.S.) gemacht haben, alles Theorie* war, das haben wir ja schon gestern besprochen ... die Leute, die Dramen geschrieben haben, die müssen sich ja was dabei gedacht haben, wenn sie sagen: Es ist ein Haus, da sind solche Möbel drin. Daran haben wir nie gedacht; also ich persönlich habe das Vorwort einfach so runtergeleiert, gelernt, gelesen und Ende der Litanei. *Und jetzt steht man da, wird konfrontiert mit so 'ner Situation und denkt sich: Aha, das ist schon interessant! Total aus 'ner anderen Perspektive.*

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

15. *Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht baut auf der Bereitschaft von Lernern auf, sich (fiktiv geschützt!) in Handlungssituationen selbst darzustellen. Eine solche Bereitschaft kann anfangs nicht bei jedem Lerner vorausgesetzt werden, aber in einem angenehmen Gruppenklima mit entspannter Lernatmosphäre zum selbstverständlichen Aspekt fremdsprachlicher Lehr-/Lernpraxis werden.*

a) Ich glaube, daß in den zwei Tagen haben wir, eh, gefunden, daß wir auch andere Fähigkeiten haben, in uns haben und nicht nur, daß wir so dasitzen und einem Lehrer zuhören und so. *Wir haben etwas von uns selbst gegeben in diesen Tagen.*

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

b) Man fühlte sich mehr gelassen, also *wir hatten keine Angst*, ob das, was wir sagten, vielleicht falsch war oder die anderen darüber vielleicht lächelten. Es ist ganz anders, als wenn wir im Klassenraum etwas sagen möchten. Da hat man so eine Angst, also: Was die anderen Studenten hinter oder vor mir also sagen oder wie es der Lehrer aufnimmt. *Aber hier ... haben wir gelernt in einer Gruppe zu sein* und ... ich hab auch falsches Deutsch gehört, ich hab also Fehler gemacht, aber *ich hatte nicht diese Angst, diese Furcht ...* Ich wollte also in Gruppen arbeiten, das hat mir also gefallen.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

c) Einige haben sehr viele Probleme mit der Sprache und Angst zu sprechen gehabt, *aber jetzt haben sie sich dran gewöhnt*, und sie sagen, was sie können.

(Mariola, Polen, Zielgruppe A)

d) Automatisch Angst hatte ich wegen der Kameras, aber jetzt nicht mehr so. Jetzt ist es auch eine gute Sache für mich, denn ich muß meine Diplomarbeit auch so ... ich spiele mit meinen Freunden und *so nach und nach, fühle ich, muß ich keine Angst haben.*

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

e) *Am Anfang hatte ich Angst*, als ich in die Mitte kommen sollte. Alle wollten am Ende kommen. Jetzt geht es besser. *Ich habe keine Angst mehr. Man denkt: Wir sind alle gleich, alle Freunde.*

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

f) *Wenn man auch sich geschämt hat am Anfang, dann bekommt man immer mehr Lust, etwas anderes zu machen. Und alle haben mitgemacht, alle haben applaudiert –und alle haben akzeptiert, niemand wurde ausgelacht.*

(Student, Griechenland, Zielgruppe D)

g) Ja, interessant ist also, was ich bemerkte, ganz am Anfang, als wir mit der Szene also begonnen hatten, meine Gruppe. *Ich hatte also ein wenig, nicht Angst, also ich war nicht gut, es war also Inneres ... aber nach ein paar Wörtern fühlte ich mich anders, ich bin in die Rolle also reingeschlüpft, und dann war es ganz leicht, ich war also wie der Pfeifer (eine Figur aus Gerhart Hauptmanns *Die Weber*, M.S.).*

(Epiminondas, Griechenland, Zielgruppe D)

h) Jeden Tag sind wir in verschiedenen Situationen: Wir machen das Licht an, wir essen, wir springen, ich weiß nicht, was wir alles machen; und wir machen das gewöhnlich, das stört uns nicht. *Aber wenn wir etwas vor den anderen, also Leuten, Studenten, also vor dem Publikum zeigen möchten, da sehen wir, daß es schwierig ist. Wir haben also so eine Angst, so eine Furcht: Mach ich das richtig? Aber das geschieht nicht im Leben, also wir machen es gewöhnlich. Vieles, jeden Tag.*

(Epiminondas, Griechenland, Zielgruppe D)

3. Die Absicherung der Thesen: Ein Fachexperte interviewt

Abb. 40 soll nochmals in Erinnerung rufen und veranschaulichen, in welcher Weise ich auf *Evaluationsstufe A* Thesen generiert habe: Ich führte Interviews durch mit Lernern aus verschiedenen Zielgruppen (A, B, D)¹¹⁶, die sich in allgemeiner Weise zu ihren Erfahrungen im dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterricht äußerten. Ich legte verschiedene Lerneräußerungen übereinander und konstruierte ein gemeinsames Bedeutungsfeld in Form einer These.

Um auf *Evaluationsstufe B* die Thesen abzusichern, die durch die retrospektiven Interviews ermittelt worden waren, bat ich einen Fachexperten (Heinz Wilms) darum, mit Teilnehmern aus einer gemischten Zielgruppe (B/C) Interviews durchzuführen. Die

¹¹⁶ Vgl. die Auflistung verschiedener Zielgruppen in Kap. I, S. 50.

Befragung durch einen Außenstehenden sollte eine suggestive Beeinflussung meinerseits vermeiden.

Die beiden interviewten Teilnehmer, Elsa M. (Studentin der Anglistik/Germanistik im 10. Semester) und Carsten R. (Gymnasiallehrer), hatten im WS 91/92 im Rahmen ihres fachdidaktischen Studiums in meiner Veranstaltung unter dem Titel *Dramapädagogische Lehrqualifikation für FremdsprachenlehrerInnen* über mehrere Monate Selbsterfahrungen mit dramapädagogischen Methoden gemacht.¹¹⁷

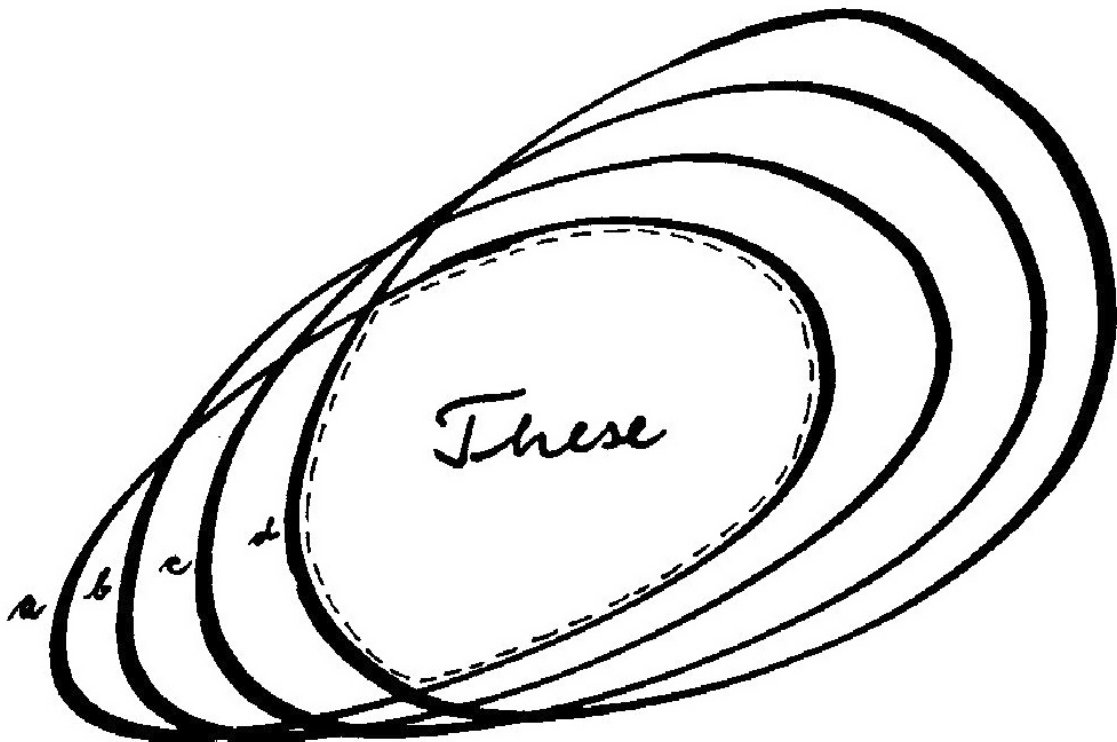


Abb. 36: Die Ermittlung von Thesen

Sie wurden von Heinz Wilms einzeln interviewt. Er legte ihnen die von mir formulierten Thesen vor und veranlaßte sie, auf dem Hintergrund ihrer Selbsterfahrungen zu den einzelnen Thesen Stellung zu nehmen.

¹¹⁷ Aufgrund terminlicher Koordinationsprobleme konnten nur zwei Teilnehmer interviewt werden. Sie repräsentieren jedoch insofern die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe, als an der Veranstaltung *Lehramtstudierende* teilnahmen sowie *berufserfahrene Lehrer*, die ein Ergänzungsstudium absolvierten.

Abb. 41 veranschaulicht meine Forschungsintention auf Stufe B: Die Stellungnahmen der vom Fachexperten befragten Teilnehmer sollten das gemeinsame Bedeutungsfeld, aus dem die These erwachsen ist, absichern oder auch "einhegen" (vgl. die gestrichelte Umrandung des Feldes).

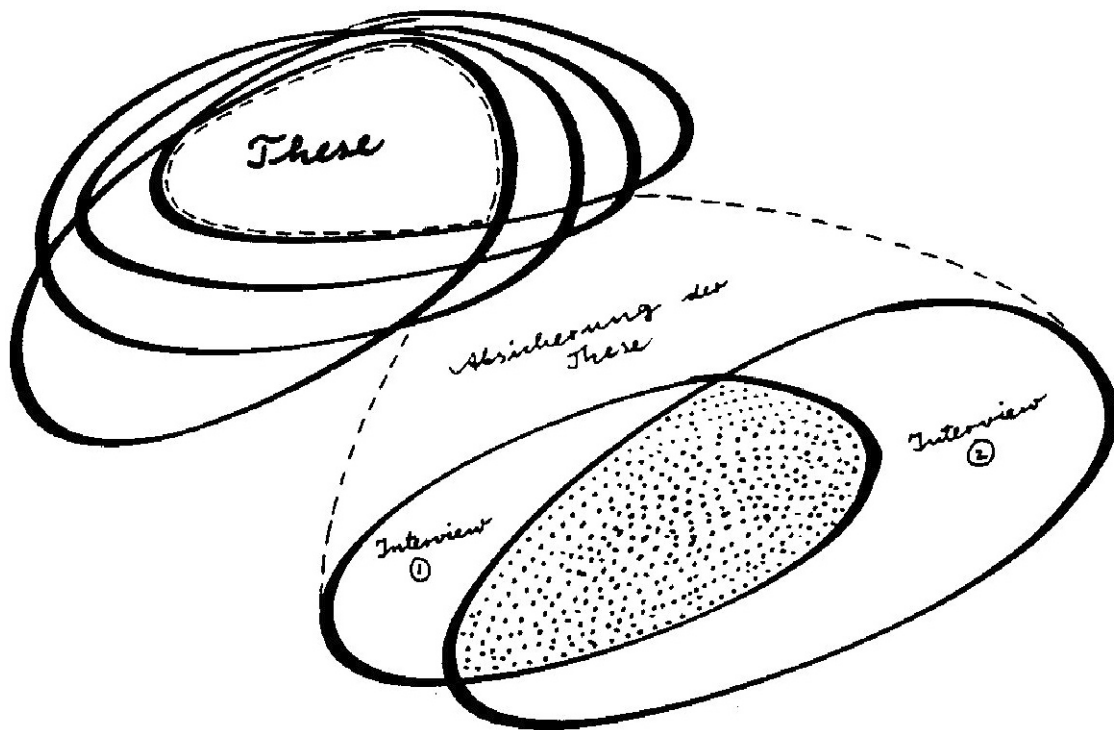


Abb. 37: Die Absicherung von Thesen

Die transkribierten Stellungnahmen von Elsa M. und Carsten R. belegen, daß die vorgelegten Thesen insofern bestätigt wurden, als in den Stellungnahmen ausführliche Begründungen für die Plausibilität der Thesen geliefert werden, wenn sich auch die spezifischen Begründungen teils decken und teils unterscheiden.

Der Grad der auf diese Weise erreichten Absicherung muß allerdings relativiert werden. Denn die spezifischen Bedeutungsaspekte, die der jeweiligen These zugrundeliegen, wurden durch das gewählte Verfahren nicht umfassend abgesichert. Meine Problematisierung am Beispiel der These 1 soll dies verdeutlichen.

Zur Generierung der These 1 wurden auf *Evaluationsstufe A* folgende Lerneräußerungen (a-f) übereinander gelegt:

a) Das ist wie *eine neue Methode*. Während des Unterrichts wissen wir nicht, was wir lernen, aber irgendwann können wir merken, was wir gelernt haben. Das ist ein Spiel, das macht Spaß; so kann man auch lernen. Die Schüler werden *nicht wie Computer behandelt, wie bei den alten pädagogischen Methoden*.

(Haluk, Türkei, Zielgruppe A)

b) Es ist das *erste Mal, daß ich mit solchen Methoden konfrontiert werde*. Ich habe schon viel gelernt, aber so nicht. Toll! Das ist nicht üblich. Normalerweise spricht der Lehrer 45 Minuten, und die Lerner wissen überhaupt nicht, was er gesagt hat. Und hier müssen wir uns konzentrieren, in jedem Moment kann ich dran sein. Und ich muß auch wissen, daß etwas Sinn macht. *In Polen gab es immer eine Barriere zwischen Lehrer und Schüler; hier ist das nicht so, es gibt keine Barrieren zwischen uns, keine Noten, keine Tests*.

(Marzena, Polen, Zielgruppe A)

c) *Die Methode ist ganz neu, ganz toll*. Man kann sie auch in anderen Fächern benutzen. Der Schüler hat weniger Angst vor der Prüfung, das ist gut für die Schule. Die Schüler können mehr von ihrem Potential benutzen. Der Lehrer kann wissen und fühlen, welches Niveau die Schüler haben, wie entwickelt die Schüler sind.

(Fari, Iran, Zielgruppe A)

d) Was wir bisher in diesen zwei Tagen gemacht haben, finde ich, ist, daß es etwas *Außergewöhnliches* war, *etwas, was wir im normalen Alltag in unserem Studium also so nicht sehen, nicht haben*, und wir sitzen nur in einer Reihe und wir hören, was der Dozent da zu sagen hat, und dann werden wir irgendwann geprüft. Aber hier haben wir die Möglichkeit gehabt, eigentlich auch andere, ja, Fähigkeiten, unser eigenes Ich zu finden und zu entwickeln. Ich finde das wirklich sehr interessant.

(Studentin, Griechenland, Zielgruppe D)

e) *In den anderen Klassen lernt man Grammatik. Hier lernt man, wie man spricht*, mit welchen Gefühlen und in welcher Situation. Man lernt sprechen, und das ist sehr wichtig.

(Farah, Iran, Zielgruppe A)

f) *Dieser Unterricht ist freier, offener*. Man spricht mit mehr Gefühl. Wir haben nicht nur ein Buch Wir lernen auch Umgangssprache. Das ist nicht normal, das ist die Ausnahme. Die Wörter stehen nicht alle im Wörterbuch, die können wir gut gebrauchen.

(Eva, Spanien, Zielgruppe A)

Auf der Grundlage dieser Lerneräußerungen konstruierte ich ein gemeinsames Bedeutungsfeld in Form von These 1:

These 1: Dramapädagogisch gestalteter Unterricht hat, im Vergleich zu ihren bisherigen Lernererfahrungen, einen "Neuwert" für die Lerner.

Auf *Evaluationsstufe B* wurden dann folgende Äußerungen gemacht, die die These in ihrem allgemeinen Bedeutungsgesamt bestätigen:

Elsa M.: Bei Drama ist immer neuer Wert da, also auch wenn Schüler schon mal was gemacht haben mit Drama. Weil ja jedesmal wieder andere Fähigkeiten angesprochen werden, es wird ja immer'n anderes Thema behandelt. Z.B. Grammatikübungen: die haben für mich keinen Neuwert, weil immer so'n bestimmtes Schema wiederholt wird, und das wird es ja eben bei Drama nicht. Es passiert ja immer was anderes, es ist auch immer abhängig von der Gruppe, jede Person reagiert ja anders auf gewisse Sachen, und darauf wird dann wieder reagiert. Dadurch ist das nie voraussehbar, was da eigentlich jetzt passiert, daher ist es immer was Neues. Man weiß eben auch nicht: Was entwickelt sich da? Und das ist für den Lerner genauso spannend wie für den Lehrer und daher denke ich: Es hat immer 'nen Neuwert.

Carsten R.: Die erste These, daß also dramapädagogisch gestalteter Fremdsprachenunterricht einen Neuwert hat für den Lehrer, das stimmt mit Sicherheit. Und wenn er sich erst mal eingefunden hat, dann hat er auch die Möglichkeit, auch 'ne ganze Menge neuer Erfahrungen zu machen. Das hab' ich ja, jetzt mal in Anführungszeichen, auch als "Lernender" selber erfahren. Das kann ich also durchaus so weitergeben bezüglich der Erfahrungen, die ich also mit meinen Schülern gemacht habe.

Bei einem näheren Vergleich der Lerneräußerungen, die zur Formulierung der These 1 führten (vgl. linke Spalte), mit den Äußerungen, die These 1 absichern (vgl. rechte Spalte), ergibt sich folgende Tabelle. In dieser Gegenüberstellung wurde aus den Lerneräußerungen zusammenfassend herausgefiltert, was Neuwert im einzelnen für die Sprecher bedeutet.

Interviews auf Stufe A

- Unterricht ist frei, offen
- individuelle Fähigkeiten kommen stärker ins Spiel
- sinnvolles Lernen (nicht Lerner als Computer)
- spielerisches Lernen

Interviews auf Stufe B

- Abwechslung durch Auseinandersetzung mit neuen Themen
- unterschiedliche Fähigkeiten werden angesprochen
- Unterricht hat kein starres Ablaufschema

- Spaß beim Lernen
- partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis (keine Hierarchie)
- weniger angstbesetzt
- Unterricht bietet Gelegenheiten zur Ich-Findung/Persönlichkeitsentwicklung
- Sprachgebrauch steht im Vordergrund: situatives Sprechen, emotionelles Sprechen, Umgangssprache
- Sprachstand kann besser diagnostiziert werden
- was inhaltlich entsteht, ist einzigartig und abhängig von den jeweiligen (spontanen) Reaktionen der Lerner
- was im Unterricht geschieht, ist nicht vorhersehbar und bewirkt eine Spannung
- es gibt einen Neuwert für Lerner *und* Lehrer

Anhand der Gegenüberstellung wird deutlich, daß mit den Interviews auf Stufe B *nicht* alle spezifischen Bedeutungsaspekte in der linken Spalte bestätigt wurden, denn nur begrenzt können — zumindest in diesem Beispiel — Beziehungen zwischen den spezifischen Bedeutungsaspekten in der rechten und linken Spalte hergestellt werden.¹¹⁸ In jedem Falle erweitern aber die *neuen* Nennungen in der rechten Spalte das Spektrum der spezifischen Bedeutungsaspekte; womit ich als Lehrer zusätzliche Anhaltspunkte dafür bekomme, warum Lerner die dramapädagogische Arbeitsweise möglicherweise als neu empfinden. Das Wissen um solche Gründe hilft mir dabei, besser einzuschätzen, welche neuen Anforderungen ein dramapädagogisch gestalteter Fremdsprachenunterricht an die Lerner stellt.

Im folgenden beziehe ich mich auf die zwei Stellen, an denen Elsa M. und Carsten R. einer These nur mit Vorbehalt zustimmten bzw. Widersprüche zwischen ihren Stellungnahmen auftraten.

These 11 lautet:

¹¹⁸ Im Falle der These 1 läßt sich — im Falle anderer Thesen ist das Bild wesentlich ausgewogener — lediglich *eine* direkte Beziehung zwischen den Bedeutungsaspekten in der rechten und linken Spalte herstellen (s. die jeweilige Nennung unter dem zweiten Punkt). Aufgrund der offensichtlichen "Bedeutungsdiskrepanzen" eignete sie sich besonders für die Problematisierung meines wissenschaftlichen Vorgehens.

Es werden fiktive Handlungskontexte geschaffen, in denen die Lerner — in der Rolle einer anderen/fremden Person — besonders intensive (Selbst-)Erfahrungen machen können, da ihre Identität "fiktiv geschützt" ist.

Elsa M.s Äußerungen auf *Evaluationsstufe B* implizieren eine vorbehaltlose Zustimmung zur These:

"Da kann man natürlich auch so eigene Sachen rauslassen und für andere Leute verkaufen. Das ist ja das Schöne daran. So wie beim Geschichtschreiben: daß man die Sau rauslassen kann und Leute umbringen kann und ... Ja, wieso? Das war doch nur 'ne Geschichte! Das ist das Schöne daran, finde ich."

Carsten R. hingegen drückt Zweifel aus:

"Daß die Identität tatsächlich fiktiv geschützt wird, das wag ich noch so'n bißchen zu bezweifeln. Das wird oft gesagt: 'Das bist du ja nicht selber, den du da spielst'. Aber das wird natürlich von den Schülern auch größtenteils anders erfahren. Das sind sie schon selber, die da spielen, aber bis sie dann erst mal da hinkommen, daß sie meinen, sie hätten 'ne andere Identität angenommen — das sind Prozesse, die dauern lange. Also soweit bin ich jedenfalls bisher noch nicht gekommen. Vielleicht gelingt mir das noch eines Tages. Ich denke mir, je öfter man so etwas macht, je mehr geht das in diese Richtung."

Obwohl in einem *fiktiven* Kontext gehandelt wird — so Carsten R.s Erfahrung —, bleiben die Lerner befangen bzw. sich ihrer selbst bewußt. Er bezieht sich auf Schüler, die *erste Erfahrungen* mit dem Handeln in der Fiktion machen, während Elsa M. ihre vorbehaltlose Zustimmung zur These auf ihre mehrmonatigen Selbsterfahrungen in einem Seminar stützt. Diese verschiedenen Perspektiven deuten auf eine nötige Ausdifferenzierung der These 11. Es ist zu unterscheiden zwischen Anfängern, die sich schrittweise an das Handeln in der Fiktion gewöhnen müssen und fortgeschrittenen Lernern, die — wie Elsa M. — den Freiraum der Fiktion (genußvoll) auskosten. Eine solche Unterscheidung ist impliziert in meiner Phasierung eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts: in einer ersten Phase geht es um die Sensibilisierung der Teilnehmer für das Handeln in vorgestellten Situationen; in einer zweiten Phase handeln die Teilnehmer über einen längeren Zeitraum in einem fiktiven Kontext; in einer dritten Phase, wenn die Lerner sich sicherer fühlen, wird das Handeln im fiktiven Kontext intensiviert.¹¹⁹

These 15 lautet:

¹¹⁹ Vgl. dazu meine Ausführungen zu den Lehrphasen im Kap. I bzw. die exemplarisch-evaluativen Darstellungen dieser Phasen in den Kap. VI und VIII.

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht baut auf der Bereitschaft von Lernern auf, sich (fiktiv geschützt!) in Handlungssituationen selbst darzustellen. Eine solche Bereitschaft kann anfangs nicht bei jedem Lerner vorausgesetzt werden, aber in einem angenehmen Gruppenklima mit entspannter Lernatmosphäre zum selbstverständlichen Aspekt fremdsprachlicher Lehr-/Lernpraxis werden.

Carsten R. räumt ein, daß — bei sorgfältiger Hinführung — eine vertrauliche Lehr-/Lernatmosphäre entstehen und Bereitschaft zur Selbstdarstellung hergestellt werden kann. Bei Elsa M. hingegen läßt sich Widerspruch heraushören. Sie bejaht zwar, daß eine entspannte bzw. weitgehend entspannte Atmosphäre Voraussetzung ist für die Bereitschaft zur Selbstdarstellung, fixiert sich aber in ihren Äußerungen zu dieser These auf eine Erfahrung, die die Selbstverständlichkeit bzw. die selbstverständliche Kontinuität einer entspannten Lernatmosphäre in Frage stellt:

"Und ich fühlte mich in der Gruppe auch nicht wohl. Ich war gespannt, ich war unsicher, und ich hab letztendlich keine Idee da gehabt, konnte dann auch nicht aus mir raus. Ich meine, da kann man noch so fiktiv sein, ne? Das bringt's dann auch nicht mehr."

Elsa M. grenzt sich in ihren Äußerungen sehr von "Kopfleuten" ab, die sie in ihrer Gruppe vertreten sah und die — anstatt eine Idee spielerisch unmittelbar umzusetzen — zur langatmigen Verbalisierung neigten. Die Zusammensetzung der Gruppe bzw. die Dominanz "verbal-abstrakter Lernertypen" wirkt sich auf Elsa M.s Motivation negativ aus und schränkt sie in ihrer Spontaneität ein.

Die Äußerungen von Elsa M. bringen ins Blickfeld, daß im dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterricht, in dem soziales Lernen einen hohen Stellenwert hat (vgl. These 7), immer wieder Gruppenprozesse initiiert werden. Wenn Lernende sich in solche Prozesse persönlich stark einbringen, bedeutet das auch, daß in der unterrichtlichen Interaktion evtl. Situationen entstehen, die sich für einzelne Schüler lernhemmend auswirken können.

Elsa M.s Ausführungen wurden für mich zum Anlaß, Gruppenprozesse im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht weiter zu analysieren. Jörg Steitz-Kallenbach, der als Vertreter der Schulpraxis an meinem Seminar "Dramapädagogische Lehrqualifikation für Fremdsprachenlehrer/innen" mitwirkte, übernahm die Funktion eines Fremdbeobachters, als ich mit Lehramtstudierenden über mehrere Wochen eine dramapädagogische Unterrichtssequenz durchführte. Er konzentrierte sich auf inter-

aktive Prozesse, die in Spielphasen innerhalb der jeweiligen Kleingruppe abliefen und auf Prozesse, die sich zwischen den Teilnehmern und mir als Lehrer ereigneten.

Die Ergebnisse seiner — nach Kriterien der Psychoanalytischen Pädagogik ausgewerteten — Beobachtungen liegen als Aufsatz publiziert vor (Steitz-Kallenbach 1993).

Jörg Steitz-Kallenbach kommt darin u.a. zu dem Schluß, daß im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht

- Gefühle aufkommen bzw. zugelassen werden, die im herkömmlichen Unterricht eher unterdrückt bzw. stark kanalisiert werden;
- nicht die Vermittlung von Themen/Inhalten im Vordergrund steht, sondern Themen/Inhalte vielmehr zu Auslösern von Gruppenprozessen werden, in deren Verlauf die Teilnehmer, aber auch der Lehrer mehr von sich zeigen als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht.

Anhand von Beispielen aus meinem Unterricht beschreibt er, wie in einer Inszenierung

- das "persönliche Gepäck", das die Lerner mit in den Unterricht bringen, die Arbeit am Thema/Inhalt überlagern kann;
- die aktuelle Beziehung zwischen Lehrer und Lernergruppe im Spiel eine symbolische Ausdrucksform findet.

Für diese lernerspezifischen bzw. gruppendynamischen "Zeichen" sensibel zu sein ist m.E. die Grundvoraussetzung für einen Lehrer, der Fremdsprachenunterricht dramapädagogisch gestalten möchte. Erst wenn er diese Zeichen lesen und interpretieren kann, kann er im Unterricht angemessen reagieren. Z.B. kann er prophylaktisch handeln, indem er bei der Bildung einer Kleingruppe auf eine ausgewogene Mischung von Lernertypen achtet, oder er kann die Weichen neu stellen für ein lernförderliches Unterrichtsklima, indem er in einer Reflexionsphase Gelegenheit dazu gibt, eine zwischen Lehrer und Lernergruppe aufgetretene Spannung zu thematisieren.

Eine entspannte Unterrichts Atmosphäre ist — das ist an Elsa M.s Beispiel deutlich geworden — nicht selbstverständlich. Sie muß, so eigenartig das klingt, gemeinsam immer wieder neu erarbeitet werden.

Es bleibt resümierend festzustellen, daß von einer Absicherung der auf Stufe A ermittelten Thesen nur bedingt die Rede sein kann. Aber in der Bewußtmachung dieser Bedingtheit liegt für mich als forschendem Lehrer der Erkenntnisgewinn.

Kapitel VII

Dramapädagogische Stundenplanung als Reflexion auf verschiedenen Ebenen methodischen Handelns

In diesem Zwischenkapitel erläutere ich die verschiedenen Ebenen, auf denen im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht methodisch gehandelt wird, und zeige, wie der methodische Gang des Unterrichts durch die Anwendung von dramaturgischem Know—How gesteuert wird.

Erst auf dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Überlegungen zur Planung eines Fremdsprachenunterrichts, dessen besondere Qualität in der Anwendung der Strukturprinzipien dramatischer Kunst besteht, kann die Darstellung der Unterrichtsphasen II (Kontextualisierungsphase) und III (Intensivierungsphase), die im nächsten Kapitel erfolgt, sinnvoll nachvollzogen werden.

Bei der folgenden Bestimmung von Kriterien für die Planung von dramapädagogischem Unterricht orientiere ich mich an dem allgemeindidaktischen Unterrichtsmethodenkonzept von Hilbert Meyer (1987) aus drei Gründen: er benutzt drama-/theaterverwandtes Vokabular bei der Beschreibung von Unterricht; er betont mit seinem Methodenbegriff besonders auch die Perspektive der Lerner, die in fachdidaktischen Definitionen eher ignoriert wird;¹²⁰ er nimmt eine grundsätzliche und überzeugende Klärung des Begriffs (Unterrichts-)Methode vor, an der es bislang sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch Dramapädagogik mangelt.¹²¹

Unterrichtsmethoden sind nach Hilbert Meyer

"die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen" (1987, S. 45).

Die Wirklichkeit wird im Unterricht nicht einfach reproduziert, sondern neu *inszeniert*.

Die durch das methodische Handeln von Lehrern und Schülern inszenierte Unterrichtswirklichkeit *symbolisiert* die Wirklichkeit außerhalb des Unterrichts. Mit anderen Worten: Unterrichtsmethoden leisten eine symbolische Vermittlung der Wirklichkeit. Mögliche Symbolisierungsformen im Unterricht sind z.B. das Tanzen, Schreiben, Musizieren, Bildnerisches Gestalten und – von primärem Interesse im Zusammenhang dieser Arbeit – das Spielen bzw. Szenische Darstellen.

Im Unterricht geht es nicht ausschließlich um eine getreue Abbildung, sprich Rekonstruktion außerunterrichtlicher Wirklichkeit, sondern vor allem auch um eine *Konstruktion neuer Wirklichkeiten* (beispielsweise symbolisieren Lehrer und Lerner ihre persönlichen Utopien: ihre Wunschwirklichkeit, die über die Ist-Wirklichkeit hinausweist!).

Letztendlich geht es im Unterricht um die Konstruktion von (neuem) Sinn:

"Unterricht ist also immer wirklich in einem sinnlich-handgreiflichen Sinne und symbolisch zugleich: Im Unterrichtshandeln wird symbolisch ein außerhalb des Unterrichts existierender Sinnzusammenhang neu hergestellt. Es hängt deshalb sowohl von der Qualität dieses außerunterrichtlichen Sinnzusammenhanges wie auch von der Qualität der diesen Sinn transportierenden Symbolisierungsformen im

¹²⁰ Vgl. beispielsweise die Definition von Methodik und Methoden von Neuner im Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch u.a. 1989, S. 145-152), in der nur vom "Handeln des Lehrers" die Rede ist.

¹²¹ Zydatiś (1988, S. 160-162) beklagt z.B. als disziplininternen Zustand der Fremdsprachendidaktik, nebst einem unverbindlichen Methodenpluralismus, eine Inflation der Begrifflichkeiten; in der dramapädagogischen Literatur ist oft von Drama als Methode die Rede, doch wird nirgendwo aufgearbeitet, was dies in bezug auf die Planung von Unterricht bedeutet.

Unterricht ab, ob es Lehrern und Schülern gelingt, Sinn neu zu stiften." (1987, S. 85, meine Hervorhebung)

Welcher Wirklichkeitsausschnitt zum Gegenstand der Unterrichtsarbeit wird, spiegelt sich im *Unterrichtsthema*, das vom Lehrer vorgegeben oder zwischen Lehrer und Schülern vereinbart wird.

Was allerdings innerhalb des vorgegebenen/vereinbarten thematischen Rahmens zum Unterrichtsinhalt wird, hilft folgende These des Allgemeindidaktikers Lothar Klingberg klären:

"Der Inhalt des Unterrichts wird im Prozeß des Unterrichts durch die Akteure dieses Prozesses 'geschaffen'." (zitiert nach Meyer 1987, S. 82, meine Hervorhebung)

Diese Feststellung trifft insbesondere auf einen Unterricht zu, in dem Formen der szenischen Improvisation eine zentrale Rolle spielen. Ganz offensichtlich ist der Grad der Kreativität, Bereitwilligkeit, Vorstellungskraft, fremdsprachlichen Kompetenz etc. der jeweiligen Lerner und Lehrer ausschlaggebend dafür, was in szenischen Improvisationen inhaltlich entsteht.

Weil die Unterrichtsinhalte im Unterrichtsprozeß durch das methodische Handeln von Lehrern *und* Schülern hergestellt werden, genügt eine lehrerzentrierte Definition des Inhaltsbegriffs nicht mehr. *Die Schüler bestimmen durch ihr Handeln entscheidend mit, was im Unterricht zum Inhalt wird.*

Die Inszenierung von Unterrichtsinhalten durch Schüler und Lehrer erfolgt mittels verschiedener *Inszenierungsmuster*, die sich in der didaktischen Tradition der Schulfächer-/formen herausgebildet haben und der Persönlichkeitsstruktur von Lehrern bzw. den Interessenlagen von Schülern entgegenkommen. Inszenierungsmuster sind beispielsweise der Unterricht als 'Museumsbesichtigung', als 'Lern-Werkstatt', als 'Expedition ins Ungewisse' oder als

"*Drama*: Lehrer und Schüler inszenieren ihre Gefühle, Einstellungen und Haltungen zum Thema im Unterrichtsprozeß." (Meyer 1987, S. 82)

Inszenieren ist hier im wörtlich-theatralen Sinne gemeint: Lehrer und Schüler setzen in szenische Gestaltungen um bzw. symbolisieren in körpersprachlicher Form, was *sie* mit einem Thema verbinden.

Welche Möglichkeiten das Inszenierungsmuster Drama bereithält, das von Hilbert Meyer nur kurz gestreift und nicht weiter expliziert wird¹²², um den methodischen Handlungsspielraum von Lehrern und Schülern im fremdsprachlichen Unterricht zu erweitern, wird in den Praxisteilen dieser Arbeit veranschaulicht (vgl. besonders Kap. IV, VI und VIII).

Der Begriff *Inszenierungsmuster Drama* soll im folgenden verstanden werden als ein *Sammelbegriff für unterrichtliche Formen und Verfahren, mit denen das Handeln in vorgestellten Situationen initiiert, intensiviert und reflektiert wird.*

Um Lehrer und Lehrerinnen für die methodische Gestaltung von dramapädagogischem Unterricht auf der Mikro-Ebene¹²³ zu befähigen, ist aber *eine differenziertere Begrifflichkeit nötig*, auf die im folgenden hingearbeitet werden soll.

Hilbert Meyer unterscheidet im folgenden Schema (Abb. 42) zwischen *fünf verschiedenen Ebenen methodischen Handelns* (vgl. 1987, S. 115).

¹²² Allgemeine Ausführungen zum Spielen im Unterricht bzw. konkretere Hinweise zu den Inszenierungsformen Rollenspiel, Planspiel und Standbild finden sich allerdings im Praxisband des Unterrichtsmethoden-Buches (1987), S. 341-370, in dem Hilbert Meyer sich u.a. auf die spieldidaktische Konzeption Ingo Schellers (vgl. 1981; 1989) beruft.

¹²³ Damit ist die konkreteste Ebene von Unterricht gemeint, auf der Lehrer und Schüler Handlungssituationen inszenieren. Vgl. dazu das Schema von Richards / Rodgers (1986) und meine Erläuterungen dazu in Kap. IX, S. 423.

HAND- LUNGS- SITUA- TIONEN:	HAND- LUNGS- MUSTER:	UNTER- RICHTS- SCHRIT- TE:	SOZIAL- FOR- MEN:	METHO- DISCHE GROSS- FORMEN:
<ul style="list-style-type: none"> - eine Frage stellen und antworten - einen Arbeitsauftrag formulieren - ein Lob aussprechen - einen Impuls geben - sich melden und drankommen - schummeln <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - zeigen und hinschauen - dazwischenreden - schweigen - stören und gestört werden - reden und zuhören - anlächeln und zurücklachen - auf die Schulter klopfen - schimpfen - kontrollieren - abbrechen - sich korrigieren - zureden - verteilen - zensieren - widersprechen - schwatzen - usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrervortrag - Schülerreferat - Schülerdiskussion - gelenktes Gespräch - Tafeltext-Erarbeitung - Schreiben eines Diktats - Rollenspiel - Planspiel - Experiment <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Streitgespräch - Podiumsdiskussion - Textarbeit - Kartenarbeit - Anfertigen einer Collage/einer Wandzeitung - Erkundungsgang - Interview - Katechisieren (Abfragen) - Arbeit mit Standbildern - Geschichten erzählen - Arbeit mit Arbeitsblättern - Lernspiel - Lehrgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichteinstieg - Erarbeitungsphase - Auswertungsphase - Ergebnissicherung - Wiederholung <p><u>weitere Beispiele</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aneignungsphase - Veröffentlichungsphase - Vorbereitung - Hinführung - Einleitung - Übung - Vertiefung - Problemlösung - Kontrolle - Anwendung - Transferphase - Zusammenfassung - Problemformulierung - usw. <p><u>weitere Beispiele</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Stegreifspiel - freies Spiel - Figurenspiel (Marionetten, Kasper, usw.) - Diskurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Frontalunterricht (auch: Klassenunterricht) - Gruppenunterricht (auch: Gruppenarbeit) - Partnerarbeit - Einzelarbeit (auch: Stillarbeit) <p><u>Mischformen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kreisegespräch - Team-Kleingruppenunterricht - Großgruppenunterricht - usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrgang - Projekt - Trainingsprogramm <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kurs - Lektion - Unterrichtseinheit - Workshop - Projektwoche - Praktikum - Exkursion - Vorhaben <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <div style="text-align: center; font-size: 2em;">?</div>

Abb. 38: Unterrichtsmethodische Fachbegriffe, geordnet nach Ebenen methodischen Handelns

1. Handlungssituationen (Ebene 1)

Mit dem Begriff *Handlungssituation* kennzeichnet er "Unterrichtsszenen" bzw. vom Lehrer und den Schülern bewußt gestaltete und mit Sinn und Bedeutung belegte Interaktionseinheiten, die oft nur wenige Sekunden dauern.

Handlungssituationen sind nach ihrer *äußeren Seite* (= dem, was Lehrer und Schüler konkret tun) und ihrer *inneren Seite* (= den Motiven und Handlungsabsichten, die diesem Tun zugrundeliegen) zu differenzieren.

Eine typische Handlungssituation, wie sie im Fremdsprachenunterricht bei der Textarbeit vermutlich oft auftritt, ist die Lehrerfrage: "Gibt es noch irgendwelche Sprachprobleme?" Die Art und Weise, in der ein Lehrer diese Frage intoniert bzw. mit körpersprachlichen Signalen begleitet, spiegelt seine jeweilige Motivation bzw. Handlungsabsicht wider: Es kann ein genuines Nachfragen sein, die Frage kann aber auch — mit besonderem Nachdruck auf dem 'noch' — den Schülern bedeuten: "Jetzt reicht's aber mit der Nachfragerei. Die Sprachprobleme sollten doch längst geklärt sein, zumal das die Hausaufgabe war! Es wird Zeit, daß wir mit der nächsten Aufgabe beginnen." Ob die Schüler in dieser Situation mit dem Lehrer durch weiteres Nachfragen interagieren oder eher durch sprechendes Schweigen, hängt davon ab, wie sie die Motivation/Handlungsabsicht des Lehrers interpretieren.

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, daß beim (spontanen) Handeln in fiktiven Situationen insbesondere die Fähigkeit zum Erschließen der inneren Seite bzw. die Fähigkeit zum Lesen des Subtextes, der einer Handlung zugrundeliegt, gefördert wird. Denn in einer (unvorbereiteten) szenischen Improvisation muß ich als fiktive Figur B in Sekundenschnelle "interpretieren", was die Figur A gesagt bzw. getan hat, um dementsprechend darauf reagieren zu können.

2. Handlungsmuster (Ebene 2)

Der Begriff *Handlungsmuster* bezieht sich auf die Formen und Verfahren der von Lehrern und Schülern geleisteten Arbeit. Hilbert Meyer vergleicht das Handlungsmuster mit einem Drehbuch und den wiederholten Einsatz bestimmter unterrichtlicher

Handlungsmuster mit der Theaterarbeit: eine bestimmte Inszenierung wird wiederholt aufgeführt. Wenn ein Handlungsmuster beliebig oft wiederholt werden kann, deutet das darauf hin, daß Lehrer und Schüler diese Form der Aneignung von Wirklichkeit mehr oder weniger fest verinnerlicht haben.

Im obigen Schema gibt Hilbert Meyer Beispiele für diese formal bestimmbar und daher voneinander unterscheidbaren Handlungsmuster. Es werden u.a. Handlungsmuster aufgeführt, die in einem engeren Sinne das Etikett *dramapädagogisch* bekommen können, da diese Handlungsmuster auf eine *Symbolisierung durch das Handeln in vorgestellten Situationen* verweisen: Rollenspiel, Planspiel, Arbeit mit Standbildern und evtl. Lernspiel. Für solche in sich geschlossenen Formen "szenischer Unterrichtsarbeit" soll im folgenden der Begriff *Inszenierungsformen* verwendet werden, so daß sich — mit Blick auf die Erarbeitung einer Begrifflichkeit für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht — die in Abb. 43 dargestellte Visualisierung ergibt.

Grundsätzlich umfaßt ein dramapädagogischer Unterricht alle Formen der Inszenierung (im Sinne eines Handelns in vorgestellten Situationen), doch *zum Kern eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts wird die (offene) Inszenierungsform der Gestalteten Improvisation*, in die Elemente von anderen (eher geschlossenen) Inszenierungsformen integriert werden können.

Für die Planung von konkretem Unterricht bedarf Hilbert Meyers Schema der weiteren Differenzierung der Handlungsmuster- bzw. Inszenierungsformen-Spalte. *Nötig ist eine Sensibilisierung von Lehrer und Schülern für die Feinheiten dieser Handlungsmuster bzw. Inszenierungsformen*. Denn die Praxis zeigt, daß Rollenspiele etc. im Unterricht oft verflachen, weil die Lehrerin bzw. der Lehrer nicht (souverän genug) über die Techniken verfügt, mit denen ein Rollenspiel wirksamer *gestaltet* werden kann.¹²⁴ Es gibt beispielsweise unterschiedliche Techniken, mit denen in eine Rolle eingeführt werden kann (Rollengespräch, Rollenbiographie, Hot-Seating etc.), oder das Bedeutungspotential der Inszenierungsform Standbild kann mittels verschiedener *Inszenierungstechniken* ausgeschöpft werden (vgl. z.B. Scheller 1989). Solche Inszenierungstechniken müssen Lehrer und Schüler sich aneignen, um eine szenische Improvisation erfolgreich gestalten zu können. Indem sie im Umgang mit diesen

¹²⁴ Vgl. dazu meine entsprechenden Ausführungen in Kap. IV, S. 159 f.

Techniken souveräner werden, bauen sie graduell *eine Inszenierungs- bzw. dramapädagogische Handlungskompetenz* auf. Die souveräne Verfügung von Lehrern und Schülern über Techniken, mit deren Hilfe eine Inszenierung erst eine bedeutsame Form bekommt, ist die Grundvoraussetzung eines (Fremdsprachen-)Unterrichts, der in diesem Konzept als *dramapädagogisch* bezeichnet wird.¹²⁵

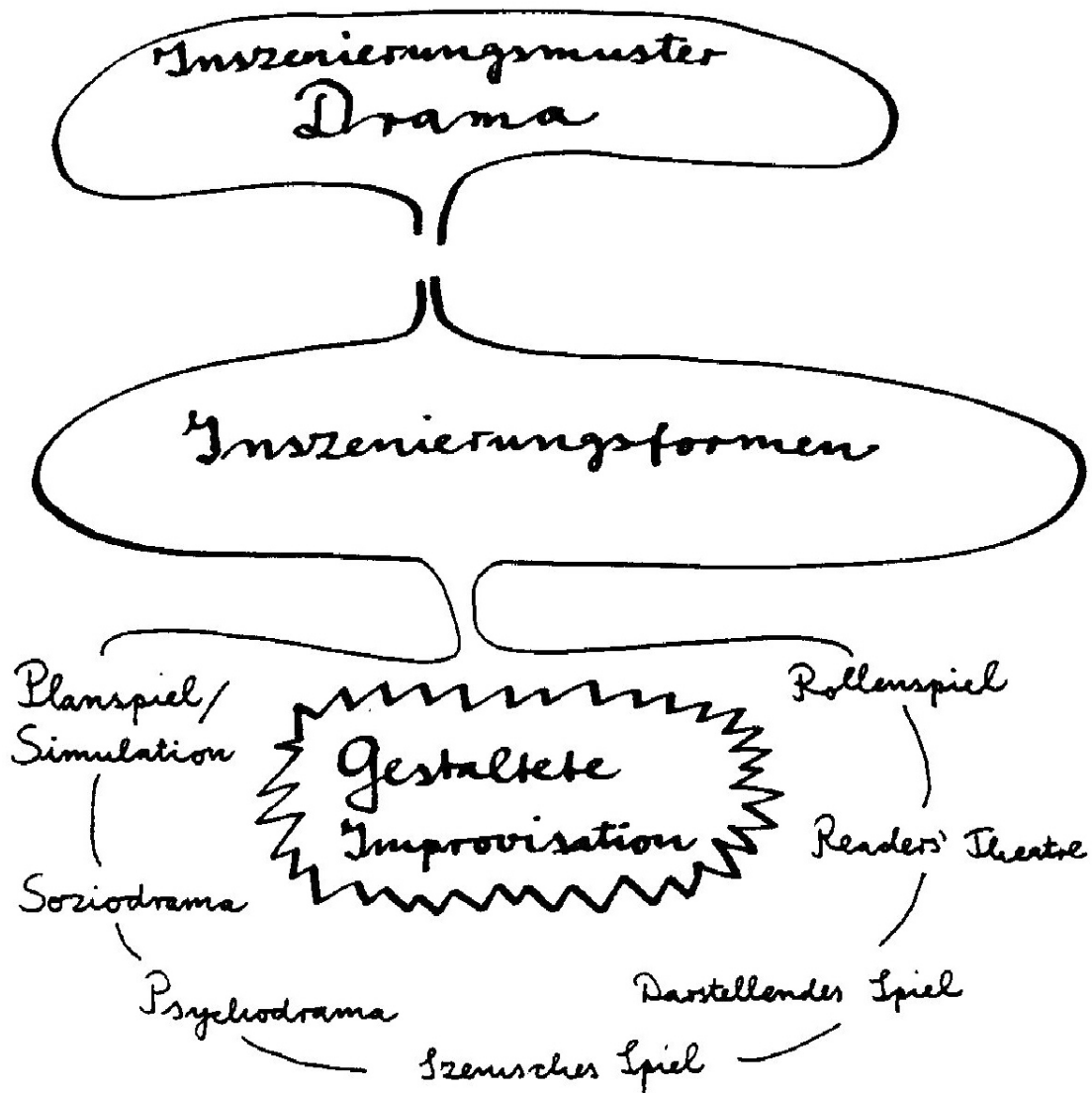


Abb. 39: Inszenierungsmuster/Inszenierungsformen

¹²⁵ Vgl. dazu auch meine Ausführungen in Kap. IV, S. 159 f.; der Begriff Inszenierungstechnik wird hier in einem engeren Sinne verwendet als bei Meyer (vgl. 1987, S. 118-120) und bezieht sich auf Techniken, die eingesetzt werden, um einer Inszenierung eine bestimmte Form zu geben.

Die Realisierung der Inszenierungsform "Rollenspiel" bzw. "Planspiel" erfolgt in der Regel mit Hilfe relativ weniger Inszenierungstechniken. Im Unterschied zur Inszenierungsform "Gestaltete Improvisation" erfolgt bei der Herleitung bzw. Begründung dieser Techniken kaum eine Bezugnahme auf den Bereich Drama/Theater. Unterricht als Gestaltete Improvisation durchzuführen bzw. im Unterricht ein Drama zu konstruieren stellt einen höheren Anspruch als die Durchführung eines Rollen- oder Planspieles. Im dramapädagogischen Unterricht geht es zwar auch um das Spielen von Rollen, doch *über diesen schauspielerischen Aspekt hinaus geht es um die Ausbildung von Kompetenzen, die mit der professionellen Tätigkeit von Regisseuren bzw. Dramatikern assoziiert werden.*¹²⁶

Im Planspiel (als Inszenierungsform auch geläufig unter der Bezeichnung Simulation) wird nach einem Plan gehandelt, dessen spielerische Realisierung letztendlich eine Kopie bzw. Rekonstruktion bereits geschehener Vorgänge bedeutet: Eine Gemeinderatssitzung wird beispielsweise simuliert, auf der eine Entscheidung über eine bestimmte Umweltmaßnahme gefällt werden soll. Dieses Nachstellen von Geschehenem bzw. Simulieren von typischen Entscheidungs(findungs)prozessen ist allerdings nicht das Ziel eines Unterrichts als Gestaltete Improvisation. Denn ein solcher Unterricht zielt in erster Linie auf eine *Sensibilisierung für die theatrale Kunstform Drama, für den ästhetischen Aspekt des Handelns in fiktiven Situationen*. Es geht nicht so sehr — wie im Rollen- oder Planspiel — um die Einübung in bestimmte "Spielformen institutionellen bzw. gesellschaftlichen Handelns", sondern um die *Konstruktion von neuem (dramatischen) Sinn*, um ein — für den ästhetischen Bereich typisches — Experimentieren im nicht nur seienden, sondern auch möglichen Raum menschlicher Erfahrung. Bei diesem Experimentieren im Freiraum der Fiktion werden unzählige Situationen geschaffen, in denen sprachlich in intensiver Weise gehandelt wird.

3. Unterrichtsschritte (Ebene 3)

Die dritte Ebene methodischen Handelns bezieht sich auf den zeitlichen und logischen Ablauf des Unterrichts.

¹²⁶ Vgl. dazu meine Ausführungen in der Einleitung.

Was genau ein Unterrichtsschritt ist — ob er beispielsweise durch einen Wechsel der Sozialform bzw. einen Wechsel der Inszenierungsform/—technik angezeigt wird oder nicht —, erhellt laut Meyer kein enzyklopädisches Nachschlagewerk. Er bietet daher eine Definition an, die, so simpel sie sich liest und so ironisch sie gemeint sein mag, mir unmittelbar einzuleuchten vermag: "Ein Unterrichtsschritt ist das, was der Lehrer dafür hält" (1987, S. 129). Denn *aus meiner Perspektive als Lehrer liegt dann ein Unterrichtsschritt vor, wenn ich einen neuen Impuls gebe, um den Unterrichtsprozeß weiter voranzutreiben*. Was allerdings als "neuer Impuls" einzustufen ist — ob es nun der Wechsel von Sozialform oder Inszenierungstechnik oder lediglich das Einflechten einer Lehrerfrage ist —, bleibt meiner subjektiven Deutung überlassen. Was ich als Lehrer, der den Unterricht plant und durchführt, für einen Unterrichtsschritt halte, zählt, denn gemäß meiner Logik strukturiere ich den Unterricht, für den letztendlich ich verantwortlich bin.

Hilbert Meyers Schema (s. Abb. 42) widerspricht m.E. allerdings insofern der angeführten Definition, als in der betreffenden Spalte Unterrichtsschritte ausschließlich in Bündeln vorkommen. Oberbegriffe wie *Unterrichtseinstieg*, *Erarbeitungsphase*, *Wiederholung* etc. verstellen den Blick auf die Mikro-Ebene von Unterricht, indem sie abstrahieren anstatt zu konkretisieren. Unterrichtsschritte wären für mich beispielsweise, differenziert nach Lehreraktivität (a) und Schüleraktivität (b):

1. a) L. legt einen großen Bogen Papier in die Mitte, auf den Boden, schreibt darauf in großen Buchstaben RAUM und fordert die Teilnehmer auf, zu diesem Wort andere Wörter hinzuzufügen, die sie zum Stichwort Raum assoziieren.

b) Tn. schreiben mit bereitliegenden Stiften ihre Assoziationen auf. Dabei ist keine feste Reihenfolge einzuhalten; wem etwas einfällt, der schreibt auf.

2. a) L. legt die Zeichnung eines Raumes als Folie auf den Tageslichtprojektor und fordert die Teilnehmer auf, die darauf zu erkennenden Details auszumachen und zu speichern (unter dem Hinweis, daß die Details danach — ohne 'Bildstütze' — rekonstruiert werden sollen.

b) Teilnehmer sehen das Bild, nehmen Details wahr und merken sich diese.

Daß es zum Aufbau einer unterrichtlichen Handlungskompetenz sinnvoll ist, Oberbegriffe zu bilden für Unterrichtsschritte, die logisch eine Einheit bilden, soll nicht bezweifelt werden, dennoch bedarf auch diese Spalte —wie die Handlungsmuster-Spalte — der weiteren Differenzierung bzw. Konkretisierung, um ein brauchbares Raster für die Planung von Unterricht auf der Mikro-Ebene zu entwickeln.

Diesem Zweck förderlich ist die Differenzierung von Unterrichtsschritten nach einer äußeren und inneren Seite. Äußerlich können die Unterrichtsschritte nach ihrem zeitlichen Ablauf unterschieden werden, während die Folgerichtigkeit der miteinander verknüpften Unterrichtsschritte ihre innere Logik ausmachen. Das Zusammenspiel von äußerer und innerer Seite ist gemeint, wenn vom *methodischen Gang des Unterrichts* die Rede ist, der beispielsweise intuitiv als 'schön', 'gelungen', 'zerrissen', 'holprig' etc. erlebt wird.

4. Sozialformen (Ebene 4)

Hilbert Meyer nennt vier "klassische" Sozialformen, mit denen die Beziehungsstruktur des Unterrichts geregelt wird (Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzelarbeit) und schließt eine fünfte Sozialform aus. Er räumt zwar ein, daß es Mischformen gibt, insistiert jedoch auf dieser Grundeinteilung.

In bezug auf eine Planung von dramapädagogischem Fremdsprachenunterricht, die die Mikro-Ebene von Unterricht ernstnimmt, halte ich es allerdings für *nötig, diese Grundformen weiter zu differenzieren*. Die dramapädagogische Arbeitsweise setzt gerade auf eine Vielfalt von Formen, innerhalb derer sozial gehandelt werden kann. Diese Formen gehen über das hinaus, was im herkömmlichen Unterricht praktiziert wird.¹²⁷ Das soll an folgenden Beispielen demonstriert werden.

Beispiel A: Frontalunterricht ist nicht nur Lehrersache

Ein Schüler steht oben auf einem Tisch. Er bekommt von einem Mitschüler einen Zettel zugesteckt, auf dem ein Stichwort steht, das den Schüler überrascht. Zu diesem Stichwort soll der Schüler (als fiktive Figur A) ein bis zwei Minuten lang spontan eine Rede halten (an die fiktiven Zuhörer B-Z).

¹²⁷ Daß die Sozialform Frontalunterricht in deutschen Schulen dominiert und es mit einem häufigen Wechsel von Sozialformen nicht weit her ist, ist u.a. von Hage u.a. (1985) in einer empirischen Untersuchung nachgewiesen worden.

Das Raumarrangement ist eher ungewöhnlich bzw. der Schüler hat eine ungewöhnliche Perspektive auf den Klassenraum.¹²⁸

Mit welcher Sozialform haben wir es zu tun? Die Tatsache, daß der Schüler exponiert vor den anderen (Lehrer und Schülern) steht, läßt Frontalunterricht assoziieren, obwohl in der Regel im Begriff Frontalunterricht impliziert ist, daß der Lehrer vorne steht und erklärt, doziert, demonstriert etc.

Die Tatsache, daß im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht im Freiraum der Fiktion gehandelt wird, bedeutet u.a., daß sich

"die Art der Kommunikation und Interaktion im Klassenraum potentiell sehr verändern kann, einschließlich der Rolle des Lehrers. ... Eine Möglichkeit, die durch die Übernahme einer Rolle in einer 'als ob'- Situation geschaffen wird, ist ein bedeutsamer Wechsel in der Rollenbeziehung zwischen Lehrer und Schülern, besonders im Hinblick auf die Autorität und die Verantwortung, die in dieser Rollenbeziehung angelegt sind." (Byron 1990, S. 26)

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht ist die Gefahr der Verfestigung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses nicht so stark wie in einem Unterricht, in dem die Schüler nicht in fiktiven Kontexten handeln. Denn in fiktiven Kontexten kann ein Schüler beispielsweise die leitende Funktion des Lehrers übernehmen bzw. gar eine mit Autorität ausgestattete Figur spielen, die dem Lehrer, der im fiktiven Kontext evtl. eine Figur mit untergeordnetem Status repräsentiert, Anweisungen gibt.

Die Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Schülern sind in der Fiktion unendlich. Entsprechend vielfältig sind die Sozialformen, innerhalb derer interagiert und kommuniziert wird.

Beispiel B: Komplizierte Mischung

Die gesamte Gruppe (einschließlich Lehrer) wird in eine Gruppe 1 und 2 geteilt. Gruppe 1 formiert sich zu einer Reihe, indem die Teilnehmer ihre Stühle eng nebeneinander stellen und darauf Platz nehmen. Gruppe 2 arrangiert ihre Stühle auf der anderen Seite mit 1 m Abstand dazwischen entsprechend, so daß jede(r) jetzt eine Person gegenüber hat.

¹²⁸ Im Buch und populären Film "Der Club der toten Dichter" von N.H. Kleinbaum (1990) wird das Stehen auf dem Tisch geradezu zum Symbol für eine Kritik an erstarrten Lehr- und Lernformen in einer amerikanischen Elite-Internatsschule. Dieser Hinweis sollte in Zusammenhang gesehen werden mit den Äußerungen einer griechischen Studentin, die das, was sie in einem von mir durchgeführten dramapädagogischen Workshop erlebte, mit diesem Film assoziierte (vgl. Kap. VI, S. 254).

Um welche Sozialform handelt es sich soweit: um Gruppenunterricht oder Partnerarbeit?

Die folgende Anweisung des Lehrers hilft die Frage *vorläufig* klären:

Die Partner, die sich gegenüber sitzen, denken sich eine Situation aus, in der zwei Personen miteinander einen Dialog führen. (Beispiel: In der Post. Figur A ist der Schalterbeamte, Figur B ist die Kundin.)

Auf Erklärung des Lehrers hin beginnt jetzt eine spontane Improvisation in der folgenden Weise:

Die Partner am rechten oder linken Ende der Reihen nennen ihre Situation (z.B. Im Supermarkt) und die beteiligten Figuren (z.B. A: Kassierer; B: Kundin). Der Partner aus der Gruppe 1 übernimmt jetzt die fiktive Person A, der Partner aus Gruppe 2 die fiktive Person B. In *Partnerarbeit* wird zwar der Dialog jetzt begonnen, *aber*: im Zickzackverfahren werden alle anderen Teilnehmer an der Fortsetzung des Dialogs beteiligt, indem sie die Rolle der von der ersten Person in ihrer Reihe erschaffenen Figur weiterspielen. Mit anderen Worten: Alle Mitglieder der Gruppe 1 spielen nacheinander die Rolle A, alle Mitglieder der Gruppe 2 spielen nacheinander die Rolle B, wobei die jeweilige Rolle in der Improvisation zusehends weiter ausgestaltet wird. Das kann man sich so vorstellen:

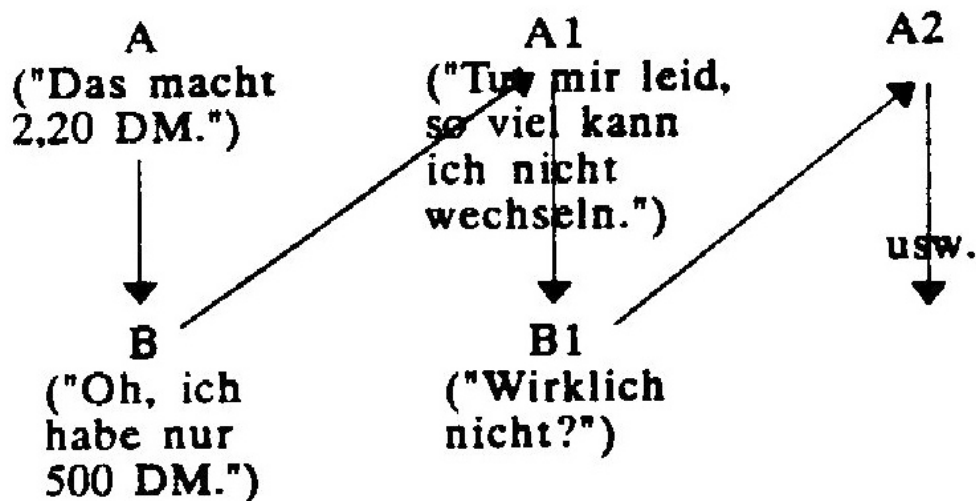


Abb. 40: Zickzack-Dialog

Was entsteht auf diese Weise aus der anfänglichen Partnerarbeit? Diese wird zum Impuls für weitere Zwiegespräche (wobei sich die Partnerkonstellationen ändern: B spricht nicht zu A zurück, sondern zum neuen Partner A1 etc.) und letztendlich für eine Gruppenleistung. Denn die Person, die an der Reihe ist (beispielsweise A7) muß sich

(als Einzelarbeiter) auf das konzentrieren, was die Personen vorher (A1-A6) konstruiert haben, um in der Logik des sich spontan weiterentwickelnden Dialogs bleiben zu können. Wir haben es in diesem Falle mit einer komplizierten Mischung von Sozialformen zu tun. Partnerarbeit, Einzelarbeit und Gruppenunterricht greifen ineinander; was als Interaktion zwischen Partnern erscheint, ist gleichzeitig eine Interaktion zwischen zwei Gruppen. Und die Rolle des Lehrers? Läßt sich von Frontalunterricht sprechen, wenn er seine Anweisungen gibt, obwohl er nicht den Schülern frontal gegenüber steht bzw. sitzt, sondern wie sie in einer Reihe? Zugegeben, der Lehrer hat das Arrangement bestimmt, aber wenn er seine Anweisung gegeben hat, ist er in der gleichen Rolle wie die Lerner, nimmt keine Sonderrolle ein wie auf den Abbildungen, die Hilbert Meyer zur Illustration der Sozialformen mitliefert (1987, S. 139).

Daß der Lehrer im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht vor allem ein Impulsgeber ist, der — nachdem er den Impuls gegeben hat — in gleicher Weise bei der Lösung einer Aufgabe mitspielt wie die Schüler, zeigt auch ein Beispiel, das bereits im vorhergehenden Kapitel gegeben wurde (S. 231 f.).

Am Beginn gibt es eine relativ lange "Anweisungsphase", die wohl am ehesten als Frontalunterricht einzustufen ist, obwohl der Begriff nicht akkurat faßt, wie die Personen sich sozial formieren: Lehrer und Schüler sitzen in einem Kreis, nicht frontal einander gegenüber.

Nach der Anweisungsphase bzw. Lehrhandlung beginnt die Lernhandlung, die auch vom Lehrer mitvollzogen wird. In gleicher Weise wie die Schüler kann auch der Lehrer eine Frage an die "Mutter Erde" stellen bzw. versuchen, aus der Perspektive von "Mutter Erde" auf eine gestellte Frage zu antworten.

Diese Lernhandlung, an der alle beteiligt sind, ist wohl als Gruppenunterricht einzustufen, aber als eine besondere Form von Gruppenunterricht, denn die gesamte Lernergruppe (einschließlich Lehrer) handelt. Für diese Form schlage ich zur Differenzierung den Begriff *Alle-Gruppe* vor, der in der britisch-dramapädagogischen Literatur auch gängig ist (vgl. "whole-group drama"), um von der Arbeit in Kleingruppen zu unterscheiden. Daß der Begriff Gruppenunterricht ohnehin weiter zu konkretisieren ist, illustriert das nächste Beispiel.

Beispiel D: Interagierende Kleingruppen

Der Lehrer hat — in der Absicht, das Hörverstehen zu üben — einen Text vorgelesen und danach folgende, aus zwei Teilen bestehende Aufgabe für (Klein-)Gruppenunterricht gegeben:

A) Besprecht in eurer Kleingruppe kurz,

- wer in der 'Szene' handelt (Name, Vorname, Geschlecht, Alter);
- wo gehandelt wird (drinnen? draußen? wie sieht der Ort genau aus?);
- wann gehandelt wird (morgens? abends? 1993?);
- welche Beziehung die Personen zueinander haben;
- was die Personen vorher gemacht haben und während der 'Szene' machen (verbal und nonverbal).

B) Einigt euch in der Kleingruppe auf eine Situation aus dem Hörtext, die besonders auf euch gewirkt hat. Bereitet zu dieser Situation ein Standbild vor. Die Figuren im Standbild überlegen sich einen Satz, den sie in dieser Situation gerade sagen oder denken.

In den Gruppen bereiten die Schüler ihr Standbild vor, und nach Ablauf der vereinbarten Zeit fordert der Lehrer

- a) Gruppe 1 auf, ihr Standbild zu zeigen, unter dem Hinweis, daß die Figuren im Standbild zunächst nur in Position gehen sollen und noch nicht aussprechen sollen, was sie in dem Moment gerade denken;
- b) die Schüler von Gruppe 2 auf, sich hinter die Figur zu stellen, die der Figur entspricht, die sie in ihrem (bereits erarbeiteten, aber noch nicht gezeigten) Standbild repräsentieren und die Körperhaltung der vor ihnen stehenden Figur zu imitieren;
- c) die Schüler von Gruppe 2 auf, aus der imitierten Körperhaltung heraus einen Satz auszusprechen, den die Figur in diesem Moment vermutlich gerade denkt.
- d) jeweils die entsprechende Figur aus Gruppe 1 auf, zu äußern, was sie gerade denkt, nachdem die betreffende Person aus Gruppe 2 ihren Satz gesagt hat. (Auf diese Weise kommt es zu einem Vergleich der Interpretationen.)

Bis hierhin mag die Beschreibung dieser Unterrichtsarbeit mit der Inszenierungsform Standbild genügen. Es sollte deutlich werden, daß es sich bei diesem Beispiel nicht nur um Gruppenunterricht handelt, sondern um eine besondere Form von Gruppenunterricht, die nach einem besonderen räumlichen Arrangement verlangt: die Schüler stehen an verschiedenen Punkten im Raum *hintereinander*. Diese "soziale Formierung" ergibt sich aus der Anwendung einer besonderen Inszenierungstechnik,

mit der das Bedeutungspotential der Inszenierungsform Standbild ausgeschöpft werden soll. Die Anwendung dieser "Doppel-Technik" bewirkt, daß es zwischen den Kleingruppen zu einer Interaktion kommt. Die soziale Form, die auf diese Weise entsteht, läßt sich mit dem Begriff 'Gruppenunterricht' nur unzureichend fassen; angemessener wäre die Bezeichnung *Interagierende Kleingruppen*.

Beispiel E: Verschwimmende Grenzen zwischen den Sozialformen bzw. zwischen Sozialformen und Inszenierungstechniken

An einem Punkt während einer dramapädagogischen Unterrichtssequenz stand sich die gesamte Lernergruppe in zwei Reihen gegenüber. Ich trug — als eine anonyme Figur — eine Maske und bewegte mich durch den Korridor zwischen diesen Reihen in einer Weise, die von den Mitgliedern in der jeweiligen Reihe beeinflußt werden konnte. Reihe A verkörperte die Kraft, die ein Vorangehen bedeutete, Reihe B die Kraft, die eher ein Zurückweichen bewirkte. Die Intensität, mit der Reihe A anfeuerte bzw. Reihe B hemmte, bestimmte meine Bewegungen nach vorn oder zurück.

Ich wende in diesem Beispiel eine Inszenierungstechnik an, die impliziert, daß die Teilnehmer sich als gegenüberstehende Reihen formieren und dabei einen Korridor lassen, durch den eine Figur (nicht zwingend der Lehrer) hindurchgehen kann.

Was im Raum geschieht, ist in einem einzigen Sozialform-Begriff nicht faßbar. Frontal ist der Unterricht vielleicht, weil ich eine herausgehobene Rolle spiele. Aber in dieser Rolle vermittele ich nicht mein vorbereitetes Wissen, sondern reagiere (intuitiv) auf Äußerungen, auf die Heftigkeit, mit der diese getätigt werden, auf Gestik und Mimik und auf Intonation. Es handelt sich vielleicht um Gruppenunterricht, weil die Schüler in zwei unterschiedlichen Gruppen handeln bzw. — durch die Interaktion zwischen 2 Gruppen — als Gesamt- bzw. Großgruppe handeln.

Wenn die beschriebene Inszenierungstechnik mit dem Wort "Spalier" gekennzeichnet wird, so weiß der damit vertraute Lehrer gleich, welche personal-räumliche Ordnung damit einhergeht. Die Bezeichnung für die *Inszenierungstechnik impliziert die Sozialform*. Diese in ihrer Komplexität analytisch nach Sozialform-Begriffen aufzutrennen hilft dem Lehrer kaum dabei, den Unterricht wirksamer zu gestalten.

Diese Einschätzung findet eine Bestätigung in Hilbert Meyers folgender These:

"Für den Lernerfolg und für die subjektive Zufriedenheit von Lehrern und Schülern im Unterricht ist die Frage nach der Auswahl der geeigneten Handlungsmuster

wesentlicher als die nach der Auswahl der Sozial- und Verlaufsformen." (1987, S. 142)

Inszenierungstechniken und Sozialformen gehen ineinander über, werden zu einem Gebilde. Die Lehrerin sollte sich — anstatt künstlich zu trennen — stets des Ineinander-Verwoben-Seins dieser beiden Ebenen methodischen Handelns bewußt sein. Auf diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, sich an Hilbert Meyers Raster zur Stundenplanung (vgl. Jank / Meyer 1991, S. 419) zu orientieren, in dem die Sozialformen und Handlungsmuster in einer Spalte zusammengefaßt werden.

Zusammenfassende Überlegungen:

Die genannten Beispiele sollten zeigen, daß die Übergänge zwischen verschiedenen Sozialformen im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht fließend sind und ein einzelner Sozialform-Begriff oft nicht akkurat greifen kann, wie die soziale Konstellation im Raum ist bzw. wie man sie sich bei der Planung von Unterricht vorzustellen hat. Das ist am Beispiel Gruppenunterricht recht deutlich geworden, der daraufhin befragt werden müßte, ob

- es sich um eine Groß- oder mehrere Kleingruppen handelt;
- im Falle von Großgruppenunterricht der Lehrer zur Gruppe gehört;
- die Größe der Kleingruppe(n) besonders beachtet werden muß;
- die Kleingruppen unabhängig voneinander arbeiten oder miteinander interagieren;
- ob evtl. geklärt ist, wie sich die jeweilige Kleingruppe räumlich formiert, um vor den anderen Kleingruppen die die 'Publikumsgruppe' bilden, ihre Ergebnisse zu präsentieren ... etc.

Es bietet sich an, wo immer möglich, die bewährte Begrifflichkeit weiter zu präzisieren. Warum sollte man beispielsweise nur von Partnerarbeit reden, wenn andere Begriffe eher das erfassen, was sich wirklich ereignet bzw. laut Planung ereignen soll?

Der Begriff Partnerarbeit ist sehr allgemein und bedeutet lediglich, daß in einer Zweierkonstellation gearbeitet wird. Adjektivische Zusätze wie z.B. a) "simultane Partnerarbeit" oder b) "rotierende Partnerarbeit" können allerdings präzisieren helfen, daß im ersten Fall nicht ein Schülerpaar allein vor anderen eine Szene vorführt, sondern *alle Schüler* zur gleichen Zeit eine Szene proben und im zweiten Falle auf einen Impuls des Lehrers hin jeweils — in einer vorher vereinbarten Weise — ein *Partnerwechsel* vorgenommen wird.

Dem *Beharren auf Präzisierung* liegt zugrunde, daß in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht, in dem Bewegung im Raum einen hohen Stellenwert einnimmt, der *Lehrer eine ganz klare Vorstellung davon haben muß, in welcher Absicht, in welcher Sozialform und mittels welcher Inszenierungstechniken er welchen Bewegungs- und Interaktionsraum schafft.*

5. Methodische Großformen (Ebene 5)

Methodische Großformen wie z.B. Lehrgang, Projekt, Workshop, Unterrichtseinheit weisen über die einzelne Unterrichtsstunde hinaus und bezeichnen eher komplexe Lehr-/Lernarrangements, die eine Vielfalt von Handlungsmustern und Sozialformen enthalten können. Für die Durchführung eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts bietet sich in besonderer Weise eine methodische Großform an, d.h. ein Zeit- und Organisationsrahmen, der es erlaubt, einen fiktiven Kontext über mehrere Stunden und evtl. Tage zu entwickeln, damit graduell die Identifikation mit diesem Kontext steigen kann und möglichst intensive (Sprach-)Handlungssituationen entstehen können.

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht sollte möglichst in Form einer Unterrichtseinheit geplant werden oder als Projekt(woche) bzw. Workshop.¹²⁹ Auch ein dramapädagogischer Lehrgang bzw. ein dramapädagogisches Trainingsprogramm wäre natürlich denkbar. Zielgruppe für ein solches Vorhaben wären aber eher (künftige) Lehrer, die dramapädagogische Methoden möglichst am eigenen Leibe erfahren möchten, um sie kompetent in der Unterrichtspraxis anwenden zu können.

6. Der dramatische Fluß durch die Ebenen methodischen Handelns

Bei der Planung eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts sollte sich die Lehrerin der "Wechselwirkung von Zielen, Inhalten und Methoden" bewußt sein und der Tatsache, daß — laut Lothar Klingberg —(vgl. Hilbert Meyer 1987, S. 93)

"alle Aspekte des Unterrichtsprozesses und alle Momente der Unterrichtsplanung einer 'allgemeinen Zielorientierung' unterliegen:

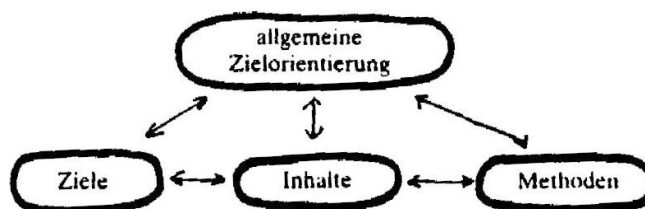


Abb. 41

¹²⁹ Vgl. dazu die Ausführungen in Kap. IV, S. 192.

Als dramapädagogischer Fremdsprachenlehrer habe ich beispielsweise folgendes (Lehr-)Ziel: Anhand autobiographischer Beschreibungen von Migranten sollen die Schüler nachvollziehen und verstehen lernen, warum es zu einem Mißverstehen zwischen Kulturen kommen kann, in welcher Form sich dieses Mißverstehen äußern kann, worin die Ursachen für dieses Mißverstehen liegen können und mit Hilfe welcher Strategien einem solchen Mißverstehen begegnet werden kann. Bei der Arbeit an diesem Themenschwerpunkt sollen Situationen geschaffen werden, in denen sprachlich intensiv gehandelt wird.

Indem ich nun einen Text auswähle, der in die Richtung dieses Lehrzieles steuert, treffe ich bereits eine inhaltliche Vorentscheidung. Die Art der Arbeit am ausgewählten Text, der ein "Inhaltsangebot" an die Schüler darstellt, wird bestimmt durch die Entscheidungen, die ich als Lehrer auf den verschiedenen Ebenen methodischen Handelns treffe (Inszenierungstechnik, Sozialform etc.). Mein Angebot an *Methoden* mag zwar die Art der Arbeit am Inhalt in meinem intendierten Sinne lenken, doch was als Inhalt letztendlich entsteht, hängt ab von den Handlungszielen der Schüler, den Absichten, Motiven und Gründen, deretwegen sich der oder die Schüler am Unterricht beteiligen oder die Beteiligung verweigern.

Der soweit beschriebene Ablauf ist natürlich auch anders denkbar. Nicht das (Lehr-)Ziel muß notwendigerweise Ausgangspunkt meiner Überlegungen sein, sondern der zufällige Fund eines Textes kann beispielsweise unmittelbar Assoziationen auslösen zu Lehrzielen, die im Unterricht verfolgt werden sollen und Inhalten, die durch eine bestimmte methodische Herangehensweise an den Text entstehen könnten.

Oder aber: Als dramapädagogischer Lehrer beabsichtige ich, die Schüler mit der Inszenierungsform Standbild vertraut zu machen. Diese methodische Entscheidung impliziert gleichzeitig ein Lehrziel (die Schüler sollen ihre methodische bzw. dramapädagogische Handlungskompetenz weiter aufbauen) und verlangt nach besonderen Inhaltsangeboten an die Lerner: Texte bzw. Bilder zu Interaktionssituationen, damit die in diesen Situationen handelnden Menschen körperlich nachgestellt werden können.

Wie immer ich vorgehe: Ziele, Inhalte und Methoden stehen in Wechselwirkung zueinander und unterliegen einer allgemeinen Zielorientierung.¹³⁰

Generell sollte die Planung und Durchführung von Unterricht im Bewußtsein der Wechselwirkung von Ziel, Inhalt und Methode erfolgen. Das methodische Handeln auf den dargestellten fünf Ebenen – Handlungssituationen, Unterrichtsschritte, Sozialformen, Handlungsmuster, Methodische Großform – wirkt unmittelbar zurück auf die Lehrziele des Unterrichtenden bzw. die Handlungsziele der Schüler und die Inhalte, die im Unterrichtsprozeß entstehen.

Die Besonderheit eines dramapädagogischen Unterrichts besteht nun darin, daß das unterrichtsmethodische Handeln auf den fünf Ebenen der Logik dramatischer Kunst folgt. Das Dramatische ist sozusagen der Fluß, der sich – zwischen Inhalt und Ziel – durch die fünf Ebenen schlängelt (vgl. Abb. 45).

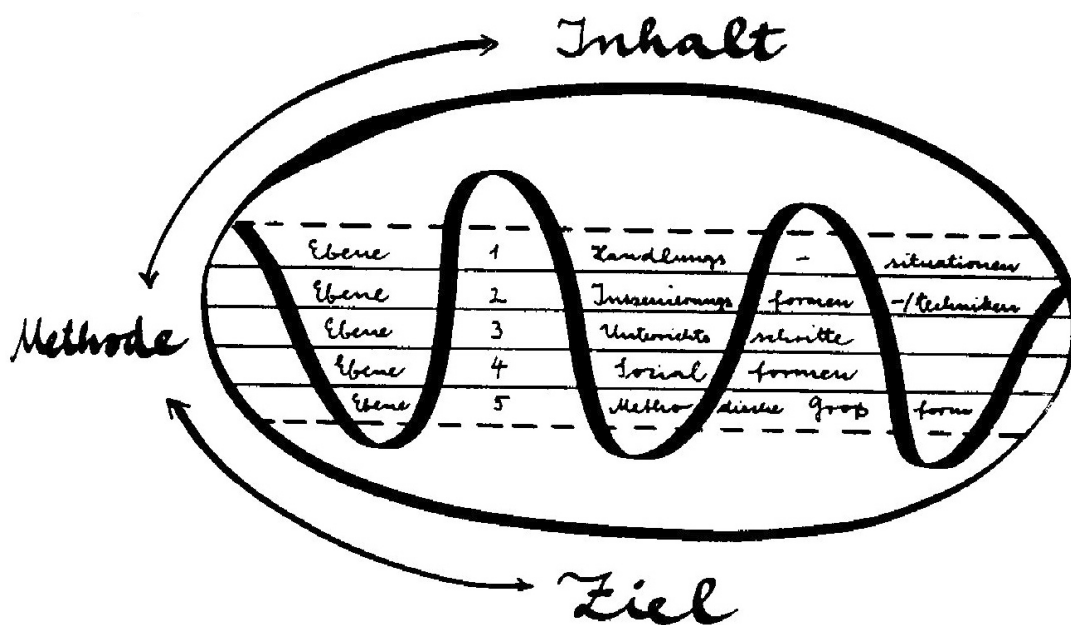


Abb. 42: Der dramatische Fluß durch die Ebenen methodischen Handelns

Denn der Unterricht folgt den Bauprinzipien, die angewendet werden beim Schreiben bzw. Inszenieren eines Theaterstücks:

¹³⁰ Die allgemeine Zielorientierung eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts spiegelt sich in den Grundmerkmalen, die ich in der Einleitung und in Kap. IX zusammenfassend dargestellt habe.

"A drama lesson follows the same development as the well-made play. The material of a drama lesson, as of a play, is 'a real man in a mess'. But just as plays fail if they lack the theatrical elements and a relevance for the audience, so a drama lesson can fail for exactly the same reasons." (Morgan / Saxton 1987, S. 7)

An verschiedensten Stellen in dieser Arbeit ist die Rede vom Lehrer als Künstler bzw. von Drama als (literarischer, theatraler, filmischer) Kunstform. Da die Idee des Künstlerischen meine Argumentation durchzieht, darf es auch nicht verwundern, wenn ich im folgenden für *eine künstlerische Orientierung bei der Planung von dramapädagogischem Fremdsprachenunterricht* plädiere. Die Hinzufügung einer Spalte *Kunstform* zur Abb. 42 halte ich für nötig, damit Lehrer und Lehrerinnen sich stets vergegenwärtigen, daß sie einen Unterricht planen, dessen besondere Qualität in der Anwendung der Strukturprinzipien dramatischer Kunst besteht.

Wenn der unterrichtsmethodische Gang entscheidend beeinflußt werden soll durch didaktische Überlegungen, die aus einem (Bemühen um ein) Verstehen dramatischer Ästhetik resultieren, setzt das entsprechende Grundkenntnisse voraus.¹³¹ Die Aneignung solcher Grundkenntnisse auf dem Weg der Selbsterfahrung im Rahmen einer entsprechenden Lehrerausbildung bzw. –fortbildung ist der *beste* Weg, doch in jedem Falle sollte ein Fremdsprachenlehrer ein spezifisches Interesse dafür entwickeln,

- welche Techniken ein Autor anwendet, um einen zusammenhängenden fiktiven Kontext zu schaffen, sprich ein Theaterstück zu schreiben;
- welche Techniken ein Regisseur anwendet, um einer Inszenierung eine besondere Form zu geben;
- welche Techniken ein Schauspieler nutzt, um Präsenz und Intensität zu bewirken, die das Handeln in der Fiktion überzeugend und glaubwürdig machen.

In einer Spalte *Kunstform* wäre festzuhalten, inwieweit die methodische Gestaltung des Unterrichts durch die Anwendung von "dramaturgischem Know-How" gesteuert wird bzw. welche *dramatische Wirkung* durch das Zusammenspiel meiner Entscheidungen auf den unterschiedlichen Ebenen methodischen Handelns erzeugt wird. Das soll an einem Beispiel veranschaulicht werden.

Auf der Basis einer Lektion aus dem Mittelstufe-Lehrwerk Themen wollte ich eine Unterrichtssequenz zum Thema Eheprobleme entwickeln.

¹³¹ Vgl. in diesem Zusammenhang beispielsweise Morgan / Saxtons (1987, S. 1-20) Darstellung der Grundelemente theatraler Praxis in Anlehnung an Heathcote und Bolton.

Die folgende Inszenierungsidee 'zündete', nachdem ich eines Abends das Theaterstück *Love – a psychological perversity* gesehen hatte, aufgeführt von der *Confederacy of Fools*. Meine Erfahrung als Zuschauer einer dramatischen Handlung wurde zum Auslöser für meine didaktischen Überlegungen!

In der Mitte der Spielfläche steht ein Stuhl. In der Vorstellung der Teilnehmer steht dieser Stuhl im Wohnzimmer der Frau, die nicht mehr weiter weiß und sich in ihrer persönlichen Not dazu entschlossen hat, die "Beratungsstelle für Ehe- und Beziehungsprobleme" anzurufen. Die Studierende, die sich im Laufe der vorangegangenen Unterrichtsschritte in die Ehefrau-Rolle hineinversetzt hat, geht – auf meine Regieanweisung hin – zunächst unruhig in ihrem Wohnzimmer hin und her, bis sie an einem Punkt, obwohl ihr unwohl dabei ist, den definitiven Entschluß faßt, bei der Stelle anzurufen. Das Telefon steht neben dem Stuhl. Sie wird sich hinsetzen, die Nummer wählen und ein Klingel-Signal improvisieren.

In der Mitte steht ein zweiter Stuhl, mit Rückenlehne in einem Meter Abstand gegen die Rückenlehne des anderen Stuhles gewendet. In der Vorstellung der Teilnehmer steht dieser Stuhl in der "Beratungsstelle für Ehe- und Beziehungsprobleme". Die Studierende weiß: Der Lehrer wird sich gleich – als Mitarbeiter der Beratungsstelle – auf diesen Stuhl setzen und auf ihren Telefonanruf reagieren. Mehr aber weiß sie nicht!

Die Ehefrau, die sich in einem innerlich aufgewühlten Zustand befindetet, wählt die Nummer. Es klingelt. – Es klickt. Es ertönt ein lauter Signalton. Daraufhin die Lehrerstimme als *Telefonanrufbeantworter* (!): "Die Beratungsstelle ist zur Zeit leider nicht besetzt. Bitte hinterlassen Sie eine Nachricht. Wir rufen Sie sobald wie möglich zurück." Und nochmals der laute Signalton.

Die theatrale Kunstform Drama liefert mir eine Inszenierungsidee für eine Unterrichtssequenz, in der das Sprachwissen angewendet werden soll, das anhand einer Lehrbuchlektion zum Thema "Beziehungen" erarbeitet worden ist.

Die beschriebene Szene ist eingebettet in eine *methodische Großform* (mehrstündige Unterrichtssequenz). Darin handeln zwei Personen. Von Partnerarbeit zu sprechen ist angemessen, doch erfaßt diese Bezeichnung nicht das *besondere* Arrangement. Denn dadurch, daß die Akteure nicht nebeneinander oder einander gegenüber, sondern Rücken an Rücken sitzen und sich nicht sehen, wird eine besondere Wirkung erst möglich. Bei der Planung der *Sozialform* spielen dramaturgische Überlegungen eine Rolle!

Ich handle in dieser Szene *als teacher in role*. Die Entscheidung für diese Inszenierungstechnik hat mit meiner Absicht zu tun, einen dramatischen Höhepunkt zu bewirken, indem ich die Akteurin mit einer unerwarteten Situation konfrontiere. Mit meinen methodischen Entscheidungen (Sozialform: "abgekehrte Partnerarbeit"; Inszenierungstechnik: *teacher in role*) bereite ich den Boden für eine spannungsreiche *Handlungssituation*. Welcher Grad von Spannung erreicht wird, hängt u.a. von mir als *teacher in role* ab, von meiner Bestimmtheit, mit der ich die auf Band gesprochenen Sätze intoniere und artikuliere. Die Erzeugung von Spannung, typisch für das dramatische Genre, wird zum Kriterium für meine methodischen Entscheidungen auf der Ebene der Inszenierungstechnik und im Hinblick auf die zu erwartende Handlungssituation!

Der Aufbau des Unterrichts folgt der dramaturgischen Erkenntnis, daß erst die intensive Einfühlung in Situation und Person ein intensives (Sprach—)Handeln und emotionelles Erleben zeitigt. Gemäß dramaturgischer Logik folgen nach diesem dramatischen Höhepunkt Unterrichtsschritte, die eine Entspannung bewirken, z.B. ein Reflexionsgespräch, in dem vor allem die Studierende, die die Ehefrau spielte, zu ihrer Erfahrung im fiktiven Kontext äußern kann.

Im Fremdsprachenunterricht kann es natürlich nicht ausschließlich um eine Sensibilisierung für das Dramatische gehen. *Das Dramatische wird nicht zum Selbstzweck, sondern ist Mittel zu einem Zweck: die fremde Sprache soll möglichst wirksam vermittelt und erlernt werden!*

Entscheidungen auf den unterschiedlichen Ebenen methodischen Handelns weisen deshalb über das spezifisch Dramapädagogische hinaus und erfassen das spezifisch Fremdsprachenpädagogische. Um diesen Doppelaspekt zu betonen, soll die neue Spalte unter der Bezeichnung *Kunstform* daher erweitert und mit *(Lehr-)Kunstform* überschrieben werden. Diese Bezeichnung soll einerseits eine ausschließliche "Huldigung an die dramatische Kunst" verhindern und andererseits stets an den Anspruch erinnern, das *Lehren von Fremdsprache als eine Form von Kunst* zu begreifen.

Mit *Kunstform* ist also in einem engeren Sinne gemeint: Das methodische Handeln hat — gemäß der Logik der dramapädagogischen Arbeitsweise — folgende didaktische

Funktion (Beispiel: Die Schüler werden mit der Inszenierungstechnik Hot-Seating vertraut gemacht).

Mit *(Lehr-)Kunstform* ist in einem weiteren Sinne gemeint: Das methodische Handeln hat — gemäß den Zielen des Fremdsprachenunterrichts —darüberhinaus bzw. damit einhergehend folgende didaktische Funktion (Beispiel: Während der Hot-Seating-Phase sollen die Schüler das spontane Fragen und Antworten in der Fremdsprache üben).

Die Kunstform wird instrumentalisiert, um die Fremdsprache zu lehren: *aus der Verschmelzung des Dramapädagogischen mit dem Fremdsprachenpädagogischen resultiert der besondere methodische Gang eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts.*

Auf dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen schlage ich folgendes Raster für die Planung von dramapädagogischen Unterrichtsstunden bzw. —einheiten vor (Lkf = [Lehr]Kunstform; IT = Inszenierungstechnik/en; SF = Sozialform/en; Req = Requisit/en; Unterrichtsschritte sind numeriert und werden nach a) Lehrhandlung und b) Lernhandlung differenziert).

Unterrichtsschritt (x)	komplementäre methodische Ebenen	Zeit
a) Aktivität(en) der Lehrperson:	Lkf	
	IT/SF	
b) Aktivität(en) der SchülerInnen:	Req	

Abb. 43: Raster für die Planung von dramapädagogischen Unterrichtsstunden bzw. —einheiten

Dieses Raster basiert im wesentlichen auf der Argumentation von Meyer (1987) und Jank / Meyer (1991), signalisiert aber in der teils abgewandelten Begrifflichkeit das Spezifische eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts, das z.B. auch durch die Wahl des Begriffs 'Requisiten' anstatt 'Medien' zum Ausdruck kommen soll.

Die Form der Darstellung hat m.E. gegenüber der Darstellung in Spalten den Vorteil, daß die Ebenen methodischen Handelns nicht in ihrer analytischen Trennung betont werden, sondern eher als organische Einheit. Denn Unterrichtsplanung ist — zumindest mit fortschreitender Routine — ein ganzheitlicher Vorgang; in den methodischen Überlegungen des (erfahrenen) Lehrers erfolgt automatisch eine Verschränkung der verschiedenen Ebenen.

Es bietet sich an, den Faktor Zeit neben dem jeweiligen "Unterrichtsbaustein" zu vermerken. In stark prüfungsfixiertem Unterricht muß sicherlich hart mit dem Faktor Zeit kalkuliert werden, aber im (anzustrebenden) projektbezogenen Unterricht spielt er eine weniger drangsaliierende Rolle.¹³²

Da ich mich bei der Darstellung von Unterrichtssequenzen im folgenden Kapitel auf verschiedene Zielgruppen/wechselnde Rahmenbedingungen beziehe und es mir primär um eine Reflexion von Unterricht auf den dargestellten Ebenen methodischen Handelns geht, bleibt der Faktor Zeit unberücksichtigt.

¹³² Vgl. in diesem Zusammenhang das Motto der einer "Pädagogischen Woche" an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: "Lernen braucht Zeit". In diesem Motto spiegelt sich die unter Pädagogen (wieder) zunehmende Einsicht, daß ein Lernen unter Zeitdruck lernpsychologisch nicht sinnvoll ist.

Kapitel VIII

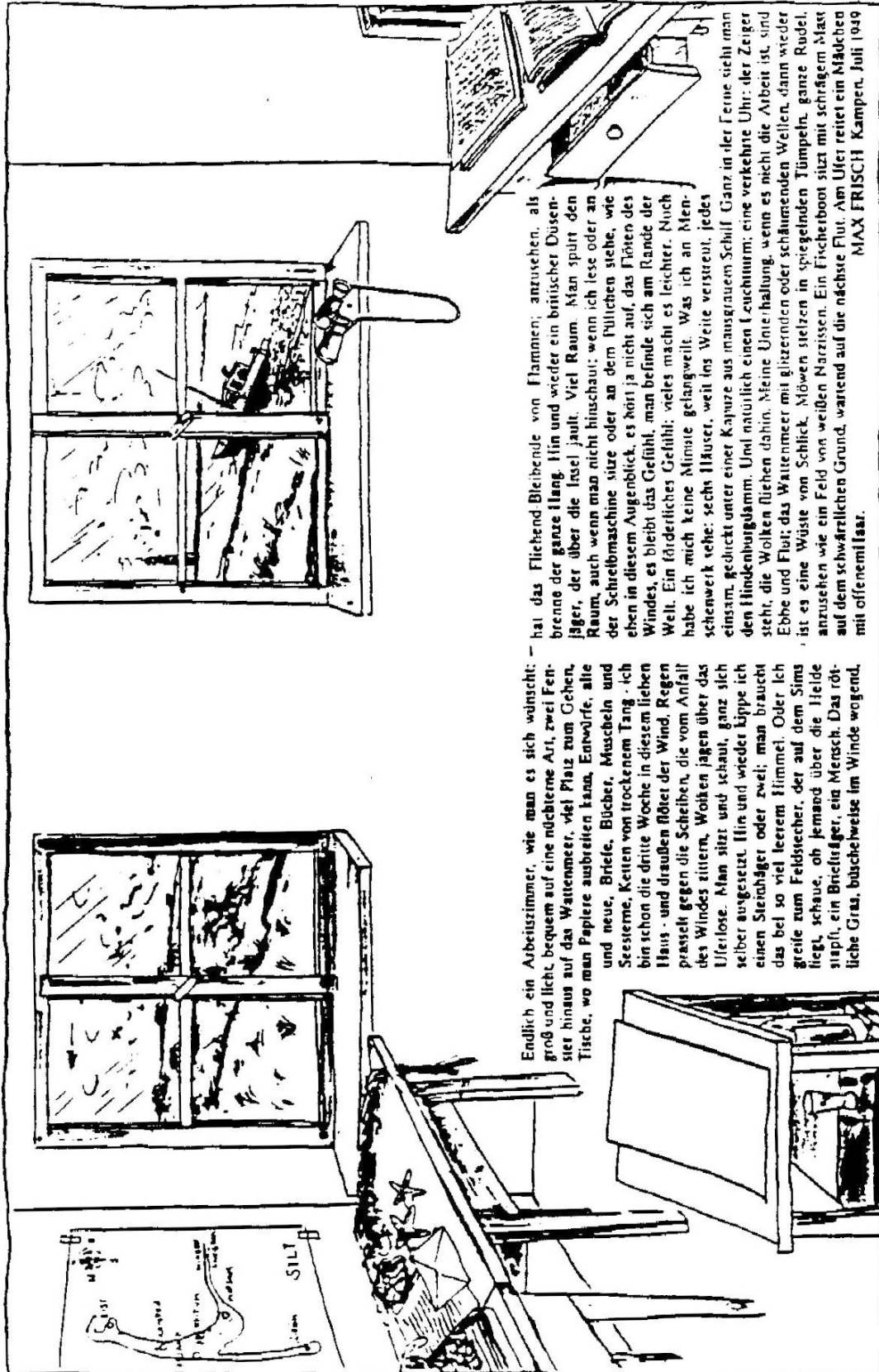
Unterrichtsforschung als Wechselspiel von Aktion und Reflexion

(Teil 2)

So gut kennt die Wissenschaft den Menschen nicht — und wird wohl auch nie dahin gelangen —, daß sie Praxis restlos aufklären könnte. Praxis ist ja immer ein Stück ungeteilten Lebens, in dem sich Einzelfaktoren in tausendfältiger Weise mischen und durchkreuzen. Die Verknäuelung von Affekten, Stimmungen, Motiven, Bewußtseinslagen, Vorkenntnissen, die alle in die Kommunikation hineinwirken: wer könnte sie jeweils restlos entwirren?

(Wolfgang Butzkamm)

In diesem Kapitel wechsele ich freimütig zwischen der Ebene der Darstellung von unterrichtlicher Aktion und der Ebene der Reflexion von unterrichtlicher Aktion. Zwei Unterrichtssequenzen werden ausführlich dargestellt und evaluiert — als "Beispiele mit Ausstrahlung" für die Kontextualisierungsphase (Phase B) und Intensivierungsphase (Phase C) eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts. Meine jeweilige Darstellung ist exemplarisch insofern, als ich aus der Fülle der dokumentierten Unterrichtsversuche eine Auswahl treffe; sie ist evaluativ insofern, als der beschriebene Unterricht auf dem Boden von Daten, die mit Aktionsforschungsmethoden erhoben wurden (vgl. Kap. I), interpretiert wird.



Endlich ein Arbeitstimmer, wie man es sich wünscht: groß und licht, bequem auf eine nützerne Art, zwei Fenster hinaus auf das Wattenmeer, viel Platz zum Gehen, Tische, wo man Papiere ausbreiten kann, Entwürfe, alte und neue, Briefe, Bücher, Muscheln und Seesterne, Ketten von trockenem Tang - ich bin schon die dritte Woche in diesem lieben Haus - und draußen flöhet der Wind, Regen prasselt gegen die Scheiben, die vom Anfall des Windes stieren, Wolken jagen über das Uferlose. Man sitzt und schaut, ganz sich selber ausgesetzt. Hin und wieder klappe ich einen Sternhäger oder zwei; man braucht das bei so viel leerem Himmel. Oder ich greife zum Feldstecher, der auf dem Sims liegt, schaue, ob jemand über die Heide stapft, ein Briefträger, ein Mensch. Das rötliche Gras, büschelweise im Winde wogend,

hat das Fliehend-Bleibende von Flammen; anzusehen, als brenne der ganze Hang. Hin und wieder ein britischer Dusenjäger, der über die Insel jault. Viel Raum. Man spürt den Raum, auch wenn man nicht hinschaut; wenn ich lese oder an der Schreibmaschine sitze oder an dem Pflüchchen stehe, wie eben in diesem Augenblick, es hört ja nicht auf, das Flöten des Windes, es bleibt das Gefühl, man befinde sich am Rande der Welt. Ein kühlerliches Gefühl; vieles macht es leichter. Noch habe ich mich keine Minute gelangweilt. Was ich an Menschenwerk sehe: sechs Häuser, weit ins Weite verstreut, jedes einsam, gedrückt unter einer Kapuze aus mausegrauem Schif. Ganz in der Ferne sieht man den Hindenburgturm. Und natürlich einen Leuchtturm; eine verkehrte Uhr; der Zeiger steht, die Wolken fliehen dahin. Meine Umiehaltung, wenn es nicht die Arbeit ist, sind Ebbe und Flut; das Wattenmeer mit glitzernden oder schäumenden Wellen, dann wieder ist es eine Wüste von Schlick. Möwen stelzen in spiegelnden Tümpeln, ganze Rudel, anzusehen wie ein Feld von weißen Narzissen. Ein Fischerboot sitzt mit schrägem Mast auf dem schwärzlichen Grund, wartend auf die nächste Flut. Am Ufer reitet ein Mäuschen mit offenem Laas.

MAX FRISCH Kampen, Juli 1949

Abb. 44: Tagebucheintrag, zeichnerisch umrahmt

1. Wer blickt hier eigentlich aufs Wattenmeer? Exemplarisch-evaluative

Darstellung der *Kontextualisierungsphase*

Einführung

Ich las in einem suhrkamp-Band in den Tagebuchaufzeichnungen von Max Frisch. Warum gefiel mir ein Eintrag besonders, den Max Frisch im Juli 1949 auf der Insel Sylt verfaßte?

Stellte ich mir etwa beim Lesen vor, wie meine Frau, schweizerischer Herkunft wie Max Frisch, auf die ostfriesische Insel Spiekeroog ansprechen würde, wenn wir dort unsere unmittelbar bevorstehende Urlaubswoche verbringen würden? Oder war es die sinnliche, aussparende Sprache von Max Frisch, die Gefühle zu einer Landschaft in mir wachrief, mit der ich als Norddeutscher sehr verwachsen bin? Beides?

Ich denke, nichts spricht dagegen, Texte zum Gegenstand von Unterricht zu machen, an denen ein Lehrer persönlich Gefallen findet. Im Gegenteil: Erst recht, wenn ein Lehrer selber von einem Text "gepackt" ist, bemüht er sich um eine besondere Form der Didaktisierung, um auch die Herzen der Schüler für seine Vorliebe zu gewinnen.

Der Max Frisch-Text kam mir wieder in den Sinn, als meine Gedanken um Textmaterial kreisten, das geeignet ist für den fremdsprachlichen Deutschunterricht in der Mittelstufe. Die Tagebuchnotizen von Frisch schienen gerade über dem Niveau dieser Stufe zu liegen: ein Idealfall für einen Unterricht, in dem nicht nur das Erworbene zementiert werden soll, sondern *neue* Erfahrungen mit Sprache gemacht werden sollen.¹³³

Als ich meinem Fachkollegen Heinz Wilms den Text zeigte, stimmte er meinen Überlegungen gleich zu. Er wandte allerdings ein, daß ihm der unsinnliche Abdruck im suhrkamp-Band mißfiel. Tags darauf kam er mit der Idee, zu diesem Text eine

¹³³ Vgl. in diesem Zusammenhang die Input-Hypothese von Krashen (1985), wonach der sprachliche Input immer etwas über den erreichten Sprachstand hinausgehen sollte. Er benutzt dafür die Formel I+1.

Zeichnung von einem Raum entwerfen zu lassen, aus dem heraus der Blick auf die insulare Landschaft und das offene Meer schweifen könne (vgl. die Zeichnung in Abb. 47).

Seine Layout-Überlegungen bahnten den Weg zu einer Form von Text-Auslegung, die vom Eigenen zum Fremden schreitet und nicht — wie im Fremdsprachenunterricht üblich — umgekehrt: der fremde Text wird rezipiert, analysiert und dann zu den eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt.

Die vom Lehrbuchillustrator Theo Scherling entworfene Zeichnung löste bei mir unmittelbar folgende Assoziationen aus: *die Teilnehmer müssen sich diesen Raum aneignen durch Bewegung im Raum; das Gefühl für den Raum muß dann die Lernerphantasie lenken bei der Erschaffung einer Figur, die sich in diesem Raum aufhält*. Meine entsprechenden Überlegungen zur Planung einzelner Unterrichtsschritte bedeuteten eine Umkehrung bzw. Rekonstruktion: der Text ist nicht mehr Anlaß für eine Zeichnung, sondern die Zeichnung wird zum Anlaß für eine Inszenierung, die u.a. die Produktion eines eigenen (Tagebuch-)Textes vorsieht. Bevor also die Teilnehmer mit dem Text eines bekannten Schriftstellers konfrontiert werden, schreiben sie ihren *eigenen* Text. Der eigene Text wiederum wird zum Sprungbrett für ein Verstehen des fremden Textes.

Diese Grundgedanken führten zur Absicht, eine dramapädagogische Modell-Sequenz zu planen, in deren Verlauf alle fremdsprachenunterrichtlichen Fertigkeiten geübt werden: Sprechen, Hörverstehen, Schreiben, Leseverstehen. Bei diesem Versuch, einen "Kuchen mit allen Zutaten" zu backen, ergab sich die Abfolge der Unterrichtsschritte, die, differenziert nach a) Lehrhandlungen und b) Lernhandlungen, in der linken Spalte beschrieben werden. In der rechten Spalte reflektiere ich auf den komplementären Ebenen methodischen Handelns.¹³⁴

Die nachfolgend beschriebene Unterrichtssequenz wurde mit verschiedenen Zielgruppen (A, B, C und F)¹³⁵ erprobt. Eine Erprobung wurde im Mai 1992 von einer Lehrerin in einem *Mittelstufe-Sprachkurs für ausländische Studienbewerber* an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt (Zielgruppe A). Daran nahm ich als *Fremdbeobachter* teil. Beobachtungen, die ich dabei machte, werden — im Sinne einer "pädagogischen Kritik"¹³⁶ — vor bzw. nach dem jeweiligen Unterrichtsschritt festge-

¹³⁴ Vgl. dazu Kap. VII.

¹³⁵ Vgl. meine Auflistung der Zielgruppen in Kap. I, S. 50.

¹³⁶ Vgl. meine Ausführungen zum Pädagogen als Connaisseur/Kritiker in Kap. I, S. 43 f.

halten (vgl. größer gesetzte Teile), um den Blick zu schärfen für charakteristische Merkmale sowie kritische Stellen eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts. Darüber hinaus werde ich an passender Stelle meine Beobachtungen durch *Bezug auf meine eigenen Lehrerfahrungen in anderen Zielgruppen* erweitern, wobei ich mich auf folgende Datenquellen stütze: Fotoaufnahmen, (selektiv transkribierte)

Videoaufzeichnungen, Ergebnisse einer schriftlichen Befragung, Handlungsprodukte von Lernern. Der Leser wird auf diese Weise — über die lineare Beschreibung der Unterrichtsschritte hinaus — weiter hineingeführt in das methodische Neuland.

Nach meiner Darstellung der gesamten Unterrichtssequenz erfolgt eine Erweiterung meiner Interpretationen durch die Kommentare eines zweiten Fremdbeobachters (S. 333 f.). Anschließend werden die Ergebnisse der Fremdbeobachtungen miteinander in Beziehung gesetzt (S. 341 f.), bevor die Unterrichtssequenz unter dem Aspekt des "Zusammenspiels der Fertigkeiten" analysiert (S. 344 f.) und in ihrer graduellen Entstehung rekonstruiert wird (S. 350 f.).

Die geplante Unterrichtssequenz im Detail — im Wechsel mit Kommentaren zu ihrer Realisierung in verschiedenen Zielgruppen

Etwas Unerwartetes passiert: Eine Taube fliegt gegen das breitflächige Fenster. Ein abrupter Knall. Die im Raum Versammelten — Lehrerin, Kursteilnehmer/innen (16) und Unterrichtsbeobachter/innen (5) — zucken auf und verfolgen mit ihren Blicken, wie der Vogel, zunächst an der Scheibe nervös flatternd, seine Benommenheit überwindet und davonfliegt. Seufzer der Erleichterung sind zu hören. Die Spannung am Beginn des Unterrichts hat sich gelöst.

Unterrichtsschritt 1

a) L. legt einen großen Bogen Papier in die Mitte, auf den Boden, schreibt darauf in großen Buchstaben RAUM und fordert die Tn. auf, zu diesem Wort andere Wörter

LKf das Thema verbinden mit persönlichen Assoziationen; Aktivierung der Tn.; gemeinsame Erarbeitung eines Wortfeldes/Förderung der räumlichen Wahrneh-

hinzuzufügen, die sie zum Stichwort Raum assoziieren.

b) Tn. schreiben mit bereitliegenden Stiften ihre Assoziationen auf. Dabei ist keine feste Reihenfolge einzuhalten; wem etwas einfällt, schreibt auf.

mung und Vorstellung

ITISF Assoziogramm / Frontalunterricht:

Großgruppe im Sitzkreis

Req Papierbogen/Farbstifte

Die Lehrerin hat das Papier in der Mitte des Raumes auf dem Boden ausgerollt. Ist die "Bodenperspektive" neu für die Tn.? Nur zögerlich nehmen sie ihre Stühle hinter den Tischen hervor, das Rücken des Mobiliars ist noch umständlich, und eine geraume Zeit verstreicht, bis das ausgelegte Papier mit den Stühlen eingekreist ist und die Tn. darauf Platz genommen haben. Für die Lerner ist diese Art von Unterricht neu. Je häufiger sie künftig an einen Wechsel von Sozialformen und Inszenierungstechniken gewöhnt werden, desto fließender, zeitökonomischer, unaufwendiger werden die Tn. vermutlich ihr Lernen organisieren.

Die Lehrerin hat das Wort RAUM in die Papiermitte geschrieben. Dort steht es jetzt. Die Tn. schauen — konzentriert, verwundert, erwartungsvoll. Ein einziges Wort, eingerahmt von so viel unbeschriebenem Papier! Die ungewohnte Form bewirkt eine Lernspannung; diese Spannung lösen die Tn., indem sie sich rückversichern, ob das Unübliche erlaubt ist ("Können wir die Wörter ohne Artikel schreiben?") und wie groß der Freiraum für die Lerner ist ("Ist es egal, wieviele Wörter wir schreiben?").

Der erste Schreiber filzt über das Papier, und nach und nach ergreifen auch andere die Initiative. Die Lerner reden dabei untereinander, vergewissern sich. Ein Gemurmel begleitet diese Aktivität, und auf einigen LernerGesichtern flackert ein Lächeln über das neue Wort — ein freudiges, ein skeptisches? Wird ein Wort für einen Lerner zum Rätsel, so sucht er beim Nachbarn Hilfe. Auf natürliche Weise entsteht eine Situation, in der um ein Verstehen von lexikalischer Bedeutung gerungen wird — ohne daß die Unterrichtende sich als Schiedsrichterin an diesem Ringkampf zwischen Lerner und Wort beteiligt.

Die Lehrerin vermeint ein Versiegen des Schreibflusses zu registrieren und beendet die Aktivität, um einer noch längeren Wartezeit auszuweichen. Dabei können Stillzeiten so

nahrhaft sein. Der Geduldsfaden der Lehrperson sollte lang, noch länger sein in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht.

Die Tn. gehen herum und schauen sich die Wörter ihrer Mitlerner an. Bewegung entsteht und verlangt nach mehr Raum. Die Stühle werden weiter nach hinten verschoben, und die Tn. finden ihren eigenen Rhythmus: bleiben stehen, schauen, zeigen auf Wörter, fragen nach, schließen miteinander Bedeutung auf. Sie gehen über ihr erarbeitetes Wortfeld. Sie übergehen nochmals ihr eigenes Wortfeld.

Fast unmerklich und wie auf ein heimliches, unter ihnen vereinbartes Signal hin setzen die Tn. sich wieder auf ihren Platz. Das wird für die Lehrerin zum Zeichen, in die Rolle einer Strukturierenden zu schlüpfen. Die privaten Gedankenverbindungen werden in der Runde weiter veröffentlicht; z.B. reagiert jemand auf die Assoziation der Tn., die AZ 213 aufs Papier schrieb: "Das ist doch der Raum, in dem wir unseren Test geschrieben haben!". Eine andere Tn., die "keine Hoffnung" notiert hatte: "Heute ist es ja ganz schwierig, eine Wohnung zu finden." Die freie Aufgabenstellung ist recht typisch für dramapädagogische Lernarrangements: Sie läßt der ausländischen Studierenden Raum zum Einbringen ihrer eigenen Erfahrung mit der aktuellen Wohnungsnot im Deutschland der 90er Jahre.

Die Lehrerin schaltet sich ein, wenn sie Anzeichen von "Bedeutungskonfusion" registriert: differenziert z.B. zwischen einer öffentlichen und privaten Sphäre, als die Lerner die Wörter Büro und Arbeitszimmer semantisch zu entwirren probieren.

Unterrichtsschritt 2

a) L. legt die Zeichnung eines Raumes als Folie auf den Tageslichtprojektor und fordert die Tn. auf, die darauf zu erkennenden Details auszumachen und zu speichern (unter dem Hinweis, daß die Details danach — ohne "Bildstütze" rekonstruiert werden sollen.

b) Tn. sehen das Bild, nehmen Details wahr und merken sich diese.

LKf Förderung der räumlichen Wahrnehmung und Vorstellung /einen (Bild-)Impuls geben und damit eine Grundlage schaffen für eine Inszenierung und Versprachlichung; Memorieren

IT|SF eine Folie auflegen, zeigen / Frontalunterricht: Großgruppe im Sitz(halb)kreis

Req Folie/Overheadprojektor

Unterrichtsschritt 3¹³⁷

- a) L. schaltet Tageslichtprojektor aus und fordert die Tn. auf, sich ihre allgemeinen Assoziationen zum Thema Raum nochmals anzuschauen (Papierbogen!) und zu überlegen, welche der aufgeschriebenen Assoziationen zu dem Bild passen und welche eher nicht.
- b) Tn. gehen um den Papierbogen herum, schauen und formulieren, inwiefern ihre Assoziationen zum Bild (nicht) passen.
- LKf** Förderung der räumlichen Wahrnehmung und Vorstellung/eine Verbindung herstellen zwischen eigenen Handlungsprodukten und neuem Input; Verarbeitung der Bildwahrnehmung: freies Sprechen
- IT|SF** gelenktes Gespräch / Frontalunterricht: Großgruppe im Sitzkreis
- Req** Papierbogen

Die Lehrerin fordert die Tn. auf, auf dem Papierbogen die Wörter zu unterstreichen, die ihrer Meinung nach zu dem auf Folie gezeigten Raum passen. Nochmals müssen die Lerner Hand anlegen und sich in ihrem individuellen Bedeutungsraum bewegen. Indem die Lerner unterstreichen, machen sie ihre Interpretation sichtbar und damit hinterfragbar. Es entsteht Widerspruch: "Wieso hast du *klein* unterstrichen? Der Raum, den wir gesehen haben, ist nicht klein!". Das Bemühen um Auflösung der Widersprüche bzw. das Vergleichen verschiedener Wahrnehmungen geschieht als ein Lernprozeß, in dem Bedeutung gemeinsam konstruiert wird.

Auffällig ist das große Interesse und die hohe Konzentration der Tn. —typisch für Aufgaben, in denen es um persönlichen Sinn geht, der sozial behauptet werden muß?

Unterrichtsschritt 4

- a) L. nimmt Bezug auf das Bild und fragt nach der Anzahl der "Fixpunkte" in dem Raum, an denen man/frau verharren könnte.
- b) Tn. machen Vorschläge
- LKf** sich über eine gemeinsame (Raum-)Ordnung verständigen, um den Raum im nächsten Schritt zielgerichtet aufbauen zu können / Hörverstehen, freies Sprechen
- IT|SF** gelenktes Gespräch / Frontalunterricht:

¹³⁷ Unterrichts(teil)schritte, die in dieser Sequenz kursiv gesetzt sind, fehlten in den ersten Unterrichtserprobungen und wurden später hinzugefügt. Vgl. meine Klärung auf S. 350 f.

Unterrichtsschritt 5

- a) L. fordert Tn. auf, den Unterrichtsraum so herzurichten, daß der auf Folie gezeigte Raum möglichst detailgetreu rekonstruiert wird. Dazu können die Tn. Gegenstände verwenden, die im Raum verfügbar sind bzw. Gegenstände evtl. auch verkörpern.
- b) Tn. schaffen (6?) Fixpunkte und richten Raum her.
- LKf** ein Gespür entwickeln für die Möglichkeiten des Raumes bzw. für die Symbolisierung von (Gegenständen im) Raum; zur freien Bewegung im Raum ermutigen / Interaktion zwischen den Teilnehmern: freies Sprechen
- IT|SF** (Spiel-)Raumgestaltung / Großgruppe: der gesamte Raum mit all seinen Ressourcen **Req** evtl. vom L. mitgebrachte Gegenstände (Glas, Muscheln, Landkarte, Stifte ...)

Die Lehrerin tritt auf das (immer noch daliegende) Papier, das gegen den Boden scheuert und sie für einen kurzen Moment aus der Konzentration bringt, als sie die Lerner auffordert, den Klassenraum so herzurichten, daß er dem gesehenen Raum weitgehend entspricht. Die Aufforderung ist gerichtet an die Großgruppe und bewirkt eine *offene Situation*, in der einzelne verunsichert bleiben. Es kommt zu einer Ungleichzeitigkeit des Lernerhandelns: ein paar männliche Tn. (typisch für die Dynamik in diesem Kurs?) ergreifen die Initiative und räumen sofort Mobiliar zur Seite; andere finden zu Zweier- bzw. Dreiergruppen zusammen und beratschlagen ein Vorgehen; wiederum andere stehen nur und warten, was passiert.

Am Rande dieses Durcheinanders gerät die Lehrerin in den Blick. Ihre Hände hat sie fest an den Mund gepreßt. Ihre Geste verrät eine innere Anspannung: Ob die Tn. die gestellte Aufgabe bewältigen können? Sie löst sich, als nach zögerlichem Beginn brodelnde Aktivität entsteht. Jemand faltet ein Papierschiff; jemand anders schnappt es ihm weg und klebt es ans Fenster; noch jemand anders zeichnet schnell die Insel Sylt auf ein DIN A4-Blatt und heftet es an die Wand; chinesische Studierende zaubern mit akribischer Geschicklichkeit, in einer Mischung aus ruhiger Konzentration und Behendigkeit, Seesterne aus Papier; ein Ringordner wird aufgeklappt, unter eine Tischfläche geschoben und dient als Schublade; eine Jacke wird verdreht über einen

Stuhl gehängt, um Seetang zu symbolisieren ... Fragen. Antworten. Vorschläge. Ausrufe. Kommentare. Anweisungen. Bestätigung und Zweifel. Es ist erstaunlich, wie es unter den Lernern — erscheinend als hin- und hersurrender Ameisenhaufen — zu einer unabgesprochenen Koordination kommt, wie alle schlußendlich doch einen Punkt finden, an dem sie Hand anlegen und das entstehende Durcheinander ordnen helfen. Wie jede(r) offensichtlich Spaß hat, Freude an den originären Lösungen!

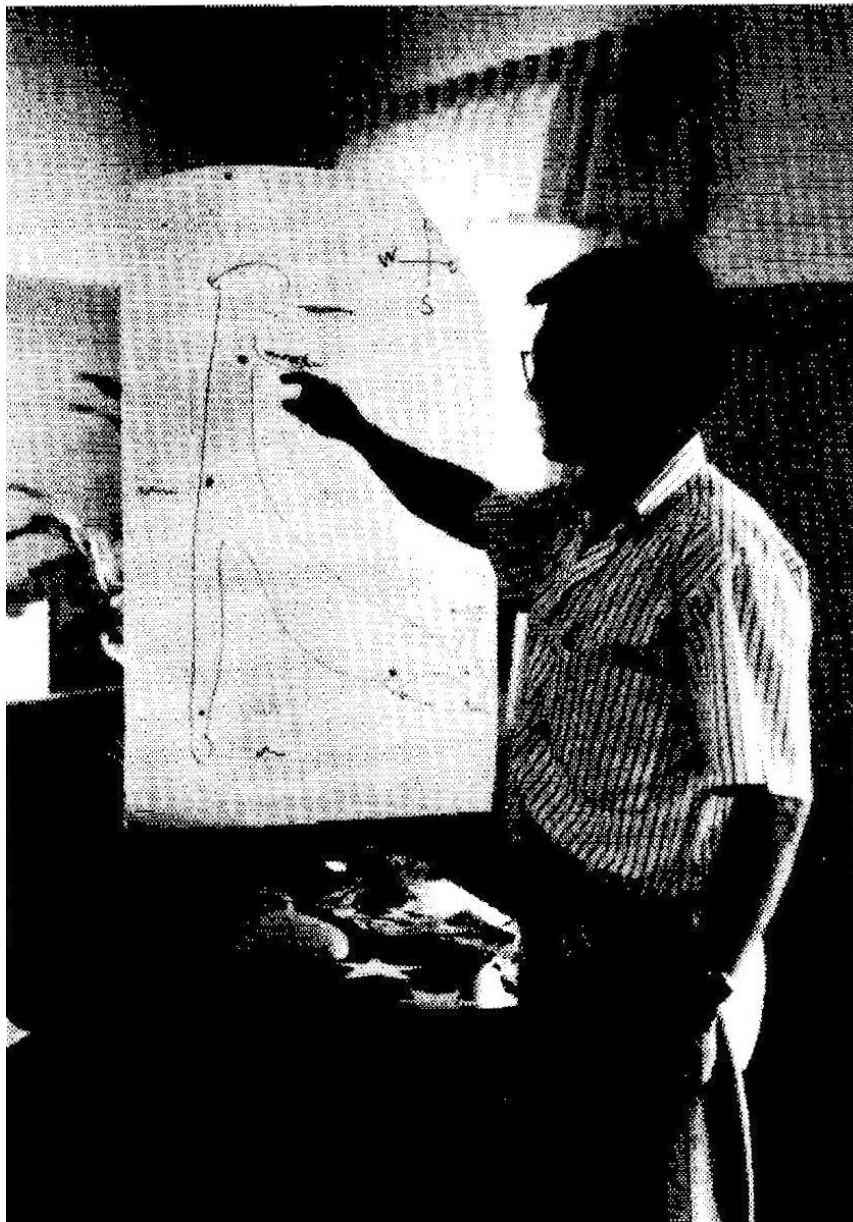


Abb. 45: Ein ausländischer Deutschlehrer demonstriert die Besonderheiten des nachgestellten Raumes (im Rahmen einer Fortbildung für das Goethe-Institut Lissabon, Zielgruppe F)

Unterrichtsschritt 6

- a) Nachdem der Raum hergerichtet ist, fordert L. einzelne Tn. auf, im Raum herumzugehen und dabei zeigend die Besonderheit des Raumes zu erklären. (L. demonstriert)
- b) Einzelne Tn. bewegen sich durch den Raum und zeigen/komentieren.
- LKf** allein vor anderen etwas darbieten; klare gestische Signale setzen während des Erzählens / freies Sprechen
- ITSF** demonstrierendes Erzählen / Einzelarbeit vor Großgruppe

Die Lehrerin erklärt, daß in einem nächsten Schritt einzelne Lerner den aufgebauten Raum durchschreiten und dabei nochmals den anderen die Raumdetails erklären sollen. Ein offensichtlich sprachlich fortgeschrittener Lerner wird für diese Aufgabe "gewonnen". Was allerdings die Beschreibung eines Raumes sein soll, gerät zu einer Beschreibung des Lebens in diesem besonderen Raum.

Der Lerner stellt bereits Mutmaßungen an, die ausgelöst werden durch sein derzeitiges Alltagserleben: "Dort liegen seine Briefe. Die muß er noch schnell zur Post bringen, denn es soll einen Poststreik geben!" Der folgende Unterrichtsschritt — die Erschaffung einer in diesem Raum lebenden Figur — ist damit bereits vorweggenommen. Eine Tn. wendet aber sofort ein, daß nicht notwendigerweise ein Mann in diesem Raum leben muß. Sie schafft damit eine ideale Überleitung zum nächsten Unterrichtsschritt, in dem es um genau diese Frage gehen soll.

Der Studierende, der die Raumdetails demonstrierend erzählen soll, bewegt sich nur zögerlich im konstruierten Arrangement, und seine "demonstrativen Gesten" halten sich sehr in Grenzen. Ursache? Zum einen sicherlich die Neuheit dieses offenen Unterrichts, zum anderen aber wirkt sich aus, daß die Lehrerin selber nur zurückhaltend demonstriert hat, was sie von den Tn. verlangt.

Die Lehrerin ist an diesem Punkt zu wenig Akteurin. Sie sollte nicht ausschließlich verbale Anweisungen geben, sondern ihre gestischen und mimischen Ausdrucksmittel stärker einsetzen: vormachen, was sie als Lernhandlung erwartet.

Für eine Tn. ist nicht ausgemacht, ob die Reiter, der Leuchtturm, das Mädchen mit dem offenen Haar "Wirklichkeiten" sind oder etwa Phantasiegebilde. Ihre Wahrnehmung

wird von einer anderen Tn. angezweifelt, und die Lehrerin mischt sich schlichtend dazwischen: "Wir können davon ausgehen, daß das, was durch die Fenster zu sehen ist, real ist."

Und im nächsten Schritt die Lehrerin als RichterIn? — Die Tn. sollen sich — *nachdem* der Raum hergerichtet ist — auf die Anzahl der Fixpunkte im Raum einigen. Sie machen entsprechende Vorschläge. Als eine Tn. die Lösung anbietet: "Auf dem Boden irgendwo", reagiert die Lehrerin mit dem Satz: "Ich glaube, Schlafen liegt nicht so nahe." Sie läßt damit eine Lernerlösung nicht zu, die zu sechs anstatt fünf Fixpunkten im Raum geführt hätte.

Unterrichtsschritt 7

a) L. gibt folgende, aus zwei Teilen bestehende Aufgabe für Kleingruppenarbeit:

- Erfindet eine Person, die in diesem Raum lebt. Dabei sollen die folgenden Fragen helfen:
 - WANN: 1993? 1840? 2050?; Jahreszeit? Werktag oder Feiertag? Tageszeit?;
 - WO;
 - WER: Name, Vorname, Alter, Geschlecht, Aussehen, Beruf/Tätigkeit, Einstellung zum Leben;
 - WARUM: Warum hält sich die Person in diesem besonderen Raum auf?
 - WAS: Was macht die Person im Raum? Was denkt sie?

- Der aufgebaute Raum hat (6?) "Fixpunkte". Jeweils eine Person aus eurer Gruppe ordnet sich einem "Fixpunkt" zu. Jede(r) stellt sich dann vor, wie die erfundene Person an diesem Fixpunkt stehen oder sitzen würde und was die erfundene Person an diesem Punkt im Raum in einem Augenblick (an dem festgelegten Tag) gerade denkt.

LKf ein Gespür entwickeln für die "Konstruktion fiktiver Realitäten" bzw. die "Konstruktion dramatischer Bedeutung";

Konzentration auf die äußere Haltung einer Figur; Aktivierung der Phantasie und Kreativität der Tn. / die Aufgabe "erzwingt" Kooperation, Koordination und intensive sprachliche Verständigung

IT|SF kollektive Einfühlung / a) Frontalunterricht b) Kleingruppenarbeit

Req Tafelanschrieb bzw. schriftliche Aufgabe für Kleingruppenarbeit

b) Tn. interagieren in der Kleingruppe,
handeln aus, welche dramatische Bedeutung
sie konstruieren wollen.

Die Lehrerin erheitert zur Gruppenarbeit, indem sie ankündigt: "Ihr könnt gleich, wie Gott die Menschen erschaffen hat, eine Figur erschaffen. Ihr könnt sozusagen göttlich tätig werden."

Die Studentin mit den langen Fingernägeln, schwarzlackiert mit roten Tupfern, übernimmt in der Kleingruppe, zu der ich mich marginal dazugeselle, die Organisation der Aufgabe bzw. Gruppe, indem sie nacheinander die zu bewältigenden Fragen nacheinander laut durchliest. Die beiden Chinesen unterhalten sich kurz auf Chinesisch und versuchen vielleicht die Berufsbezeichnung zu klären, für die eine andere Tn. ein deutsches Wort sucht. Ein Wörterbuch wird geholt. Und es wird gelacht, als jemand der Figur den Namen GIGI verpassen will. "Wieso GIGI, wieso ein italienischer Name?" – "Ich hab einen Bekannten, der heißt so." Persönlich-reale Erfahrung verschmilzt in der Fiktion mit eigenwilliger Phantasie: "Der hat eine Kartoffelnase." Der Ausbruch ins Lustige wird zum Ventil für die schwebende Anforderung.

Jemand macht einen Vorschlag. Jemand anders sagt: Nein. Darauf: Wieso nein? – Aufeinander Bezug nehmen, zuhören, antworten, widersprechen, relativieren, modifizieren: der Sprechfunktionen kein Ende in der an Intensität gewinnenden Interaktion in dieser Gruppe. Die Zeit drängt auf Entscheidung. Und sie wird gefällt von den Frauen, die den chinesischen Hahn im Korb mit dem Namen GIGI ADRIANO versehen. Der Chinese kann seine fiktive Identität kaum aussprechen, so daß die Frauen ihm Nachhilfe erteilen. Es kommt zu einem lustigen Wechselspiel von Vor- und Nachsprechen, wobei der Mäher, der draußen über den Rasen rattert, diesen lautdiskriminierenden Versuch sabotiert. Den Rasenmäher sieht man nicht, dafür bleibt der Blick am Leuchtturm haften, der nach wie vor an der Scheibe klebt. Niedlich.



Abb. 46: Der gezeichnete Leuchtturm klebt am Fenster — als ein Symbol für das Leben draußen (Fotoaufnahme während einer Fortbildung für ausländische Deutschlehrer, Goethe-Institut Lissabon, Zielgruppe F)

Wie der Leuchtturm wird auch die Lehrerin in dieser Gruppenarbeitsphase zur Kulisse. Mit den Requisiten schwimmt sie im Hintergrund. Eine Tn. faßt ihrer Mitlernerin an die Schulter, dreht sie in Blickrichtung Tafel, an der von der Lehrerin neue Wörter festgehalten wurden: die Düne, der Seestern ... etc. Wortschatz wird gefestigt, ohne daß die Lehrerin dazu auffordern muß.

Unterrichtsschritt 8

a) L. gibt einen Beobachterauftrag:
"Die Zuschauer achten jeweils darauf, welche Figur von der jeweiligen Gruppe erschaffen wurde. Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den erschaffenen Figuren?"

b) Tn. hören zu/bereiten sich innerlich vor

LKf Konzentration auf die Handlungs-
produkte der anderen Gruppe(n); bewußtes
Zuschauen / Sehverstehen
IT|SF Beobachterauftrag / Frontalunterricht

Unterrichtsschritt 9

- a) L. fordert die Mitglieder der jeweiligen Gruppe auf, sich an den gewählten "Fixpunkt" im Raum zu begeben und dort in der entsprechenden Körperhaltung zu verharren. (L. demonstriert) L. erklärt, daß — auf ein Signal des L. hin (z.B. durch leichtes Antippen an der Schulter —die einzelnen Gruppenmitglieder als die erfundene Person laut aussprechen sollen, was diese gerade denkt.
- b) Die Tn. der jeweiligen Kleingruppe begeben sich in eine bestimmte Körperhaltung bzw. verharren in dieser und bereiten sich innerlich auf den Beginn ihrer Sprechhandlung vor.

LKf Erarbeitung der äußeren und inneren Haltung einer Figur / Die "innere Sprache" zurechtlegen, die zu der Handlungssituation/Figur paßt

IT|SF eine Körperhaltung erproben / a) Frontalunterricht b) Kleingruppenarbeit / Frontalunterricht

Req Körper

Wiederum die langen verbalen Instruktionen. Was die Tn. an den Fixpunkten machen sollen, wird durch die überaus komplex-umständliche Erklärung der Lehrerin nicht greifbar. Sie müßte zum Fenster gehen, das Fernglas nehmen und einen Satz aussprechen: *zeigen*, was sie meint!

Der Hinweis darauf, daß die Tn. sich in eine bestimmte Körperhaltung begeben und aus dieser heraus ihren Satz sprechen sollen, war in der Erklärung der Lehrerin nicht enthalten, wird aber nachgetragen.

Unterrichtsschritt 10

- a) L. geht nacheinander zu den Fixpunkten im **LKf** Erarbeitung der äußeren und inneren

Raum und bewegt die dort stehende Person zu ihrer Äußerung (in dieser Weise bei allen Gruppen).

b) Tn. sprechen aus ihrer Körperhaltung heraus einen Satz

Haltung einer Figur / die innere Sprache nach außen wenden

IT|SF Thought-Tracking / (gesteuerte)

Kleingruppe vor Beobachtergruppen

Req Körper

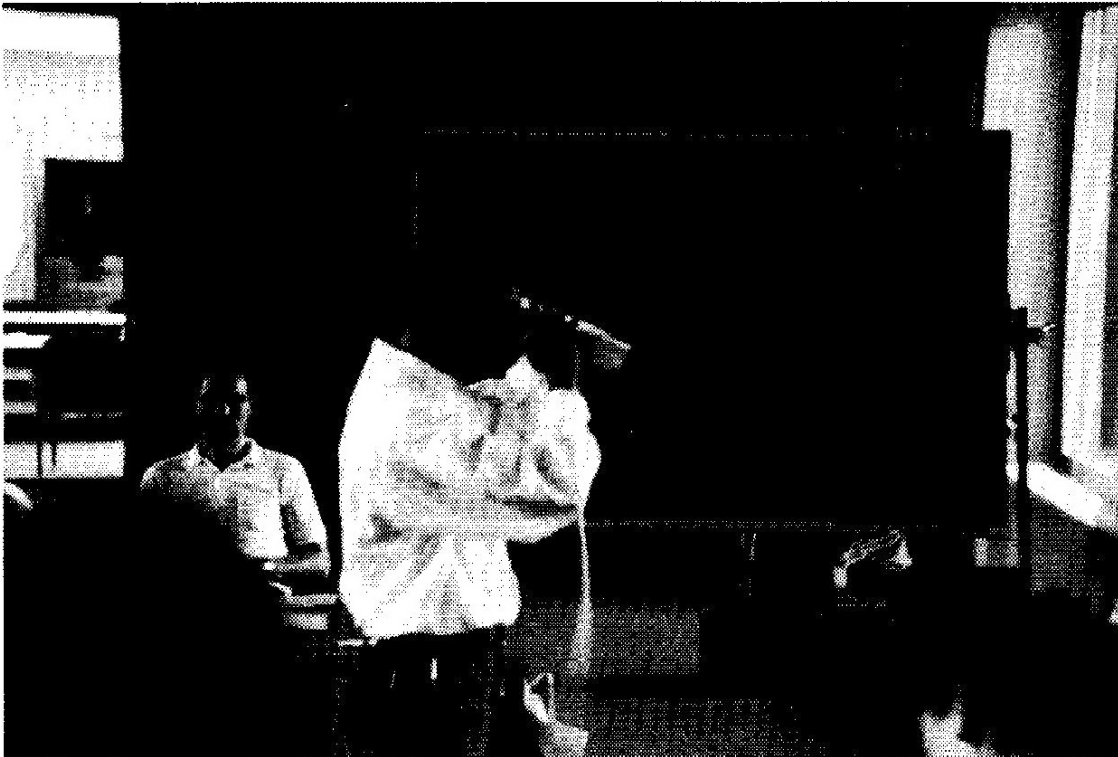


Abb. 47: Ein Teilnehmer verharrt in einer besonderen Körperhaltung, durch das gebastelte Fernrohr aufs Meer schauend (Fotoaufnahme während einer Fortbildung für ausländische Deutschlehrer am Goethe-Institut Bremen, Zielgruppe F)

Die Art der Aufgabe ist offensichtlich neu für die Tn. und eine Herausforderung. Ein Tn. drängt — anstatt eine "gefrorene Körperhaltung" einzunehmen — in die Interaktion mit den anderen Tn. Diese Interaktion macht im gegebenen Rahmen wenig Sinn, denn die Tn. stellen alle die gleiche Figur dar. Eine andere Tn. spricht ihren Satz, während sie sich mit dem Ordnen vom Schreibtisch beschäftigt. Das Verharren in einer Position in dem Wissen, daß Blicke anderer einen fixieren, ist offensichtlich für Anfänger keine leichte Aufgabe und kann zu einer Blockierung führen: Als die Lehrerin eine Tn. zu ihrem Satz veranlassen möchte, fällt dieser der Satz nicht ein. Es entsteht eine leicht

peinliche Situation, die aber die Lehrerin souverän entschärft, indem sie elegant zur nächsten Tn. weitergeht.

Daß das Verharren in einer "gefrorenen Körperhaltung" eine große Anforderung ist, spiegelt sich in dem Satz, den eine Tn. an ihrem Fixpunkt äußert: "Ich fühle mich gut, wenn ich was in der Hand habe." Er spiegelt eher die Befindlichkeit der Tn. als die inneren Gedanken der zu konstruierenden fiktiven Figur. Warten bis alle Tn. ihren Satz gesprochen haben, stellt eine hohe Anforderung an die Lernergeduld. Gerne gehen sie danach wieder auf ihren Platz zurück. Unmittelbar nach ihrer "Vorführung" sind die Lerner eher reduziert aufnahmebereit für die Darbietungen der anderen Gruppe(n). Mit ihren Seufzern, kurzen Kommentaren und kleinen Tuscheleien verarbeiten sie untereinander ihre Erfahrung, stören aber auch ein wenig die nächste Gruppe, die vorführt.

Unterrichtsschritt 11

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) L. fordert dazu auf, gemäß dem Beobachterauftrag Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den erschaffenen Figuren zu benennen. | LKf In-Beziehung-Setzen der von den Gruppen erarbeiteten dramatischen Bedeutungen / freies Sprechen |
| b) Tn. geben Feedback | IT SF gelenktes Gespräch / Großgruppe: Sitzkreis |

Vergleich der Vorführungen: Welche Figuren wurden erschaffen? Gegen meine Erwartung — dieser Unterricht ist für die Tn. neu, und ich hatte daher eine Anspannung und Konzentrationseinbuße erwartet — rekonstruieren die Tn. kollektiv viele Details der jeweils erschaffenen Figur.

Unterrichtsschritt 12

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) L. erklärt, daß durch die an den Fixpunkten ausgesprochenen Sätze bereits ein erster Eindruck von der Person, die in der jeweiligen Gruppe erfunden wurde, entstanden ist. In | LKf Einführung in die Inszenierungstechnik "Hot-Seating"; Organisation der folgenden Lernhandlung / Hörverstehen, freies Sprechen |
| | IT SF Hot-Seating / a) Frontalunterricht b) |

einem zweiten Schritt geht es nun darum, ein konkretes Bild von der Person zu bekommen, die in der jeweiligen Gruppe erfunden wurde (L. demonstriert). Dazu soll jeweils ein (zu bestimmendes) Gruppenmitglied in der Rolle der erfundenen Figur auf Fragen antworten, die ihr von den Mitgliedern der anderen Gruppen gestellt werden. Alle Fragen sind zulässig, soweit sie dazu dienen, ein konkreteres Bild von der erfundenen Person vermittelt zu bekommen. Die antwortende "Repräsentativ-Person" aus der jeweiligen Gruppe soll sich orientieren an der Biographie, die in der Gruppe erarbeitet wurde und versuchen, spontan auf die Fragen zu reagieren, auch wenn diese nicht in der Gruppe vorher geklärt worden sind. (Die "spontane Phantasie" der antwortenden Repräsentativ-Person wird also dazu beitragen, das "Charakterbild" der erfundenen Person zu erweitern.)

b) Tn. einigen sich in der jeweiligen Gruppe auf die antwortende Repräsentativ-Person

Daß die Tn. mit einer ungewohnten Arbeitsweise konfrontiert werden, zeigt sich auch, als die Lehrerin die Inszenierungstechnik "Hot-Seating" einführt. Die Tn. können sich nicht so recht vorstellen, was die Lehrerin von ihnen möchte. Anstatt einen Stuhl hinzustellen und eine Frage an die (unsichtbare) Figur auf dem Stuhl zu stellen, sich selber dann auf den Stuhl zu setzen und als die Figur in Ich-Form eine Antwort auf die Frage zu geben, liefert sie den Studierenden umständliche Erklärungen. Kein Wunder, daß die immer wieder nachfragen und um Klärung bitten. Das *Tun* der Lehrperson setzt die Vorstellung der Lerner in Gang!

Unterrichtsschritt 13

- a) L. organisiert die Reihenfolge, in der die Gruppen fragen bzw. (durch eine Repräsentativ-Person) antworten und bestimmt/vereinbart das Raumarrangement
- b) L. begeben sich in ihren jeweiligen Gruppen an den vereinbarten Ort

LKf Organisation der folgenden Lernhandlung / Hörverstehen
IT|SF (Spiel-)Raumgestaltung / Interagierende Kleingruppen: Eine Kleingruppe an prominenter Stelle des Raumes; die anderen Kleingruppen so situiert, daß Blickkontakt zur antwortenden Kleingruppe gewährleistet ist

Unterrichtsschritt 14

- a) L. gibt jeweils ein Signal für Beginn und Ende des Wechselspiels von Frage und Antwort
- b) Tn. stellen Fragen, Repräsentativ-Personen antworten

LKf veröffentlichen, welche Art von fiktiver Figur jeweils erschaffen wurde; Hinzufügen neuer Details zu der inneren und äußeren Haltung der erschaffenen Person durch improvisierte Antworten der jeweiligen Repräsentativ-Person / Interaktion zwischen Tn. herstellen; Sprachproduktion bewirken durch die Überraschung, die einhergeht mit unerwarteten Fragen und unerwarteten Antworten
IT|SF Hot-Seating / (gesteuerte) Kleingruppe und Beobachtergruppen

Eine erste Frage wird gerichtet an die Repräsentativ-Person, die den Anfang macht: "Was hast du gemacht, als Du in den Büchern geblättert hast?" (Die Fragende bezieht sich auf das Standbild am Büchertisch, vgl. Unterrichtsschritt 10). Die Repräsentativ-Person antwortet darauf distanzierend: "Er hat nach einem Wort im Lexikon gesucht." Die Antwortende hat Probleme damit, die Identität der fiktiven Person anzunehmen und als diese in Ich-Form zu sprechen. Sie hat die Technik noch nicht verstanden. Ein Mitlerner versucht zu helfen: "Du mußt nicht sagen er, sonder Du antwortest!" Die

Konfusion zwischen Ich-Du-Er hält noch eine Weile an, doch dann gleitet die Repräsentativ-Person in die Ich-Form und gewinnt an Zutrauen.

Bei der zweiten Repräsentativ-Person läuft es bereits flüssiger, doch die Fragen werden wagemutiger und bringen sie offensichtlich in die (sprachliche) Bredouille: "Wer macht dein Zimmer sauber? Wieso ist da kein Stuhl?" Beim Fragen und Antworten wird Wortschatz aktiviert, der vorher erarbeitet worden ist. Die Motivation und Konzentration der Lerner ist hoch in dieser Handlungssituation. Kein Wunder. Denn sie ist suspendiert: die "richtige" Antwort (des Lehrers).

Die dritte Repräsentativ-Person behauptet, im 19. Semester zu studieren. Die Frager lachen, sie haben zusehends Spaß daran, diesen ewigen Studenten weiter zu "löchern". Er wird sprachlich in die Enge getrieben; sogar von dem Studierenden, der sich grundsätzlich nicht am Unterricht zu beteiligen scheint.

Unterrichtsschritt 15

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Nach der Hot-Seating-Phase fordert der L. 1. alle Tn. dazu auf, Vergleiche zwischen den erschaffenen Figuren anzustellen und 2. <i>die jeweilige Repräsentativ-Person dazu auf zu berichten, wie sie sich in ihrer "Rolle" gefühlt haben</i> | LKf Bewußtmachung der konstruierten Realitäten; Reflexion der Selbsterfahrung; methodische Kompetenz aufbauen / Hörverstehen; freies Sprechen
ITSF Reflexion / Sitzkreis bzw. Sitzarrangement, das Blickkontakt untereinander gewährleistet |
| b) Tn. geben Feedback, kommentieren ihre Erfahrung | |

Die Inszenierungstechnik Hot-Seating ist für die jeweilige Repräsentativ-Person eine Herausforderung, da sie spontan und erfinderisch sein muß. Auf meine Nachfrage hin, wie sie sich in dieser Rolle gefühlt hatten, antworteten deutsche Lehramtstudierende (Zielgruppe C) beispielsweise wie folgt:

Melanie: "Ja, also das ist ganz schön schwierig. Daß meine Frau schon seit zwei Jahren tot ist, das hatte ich bei der Besprechung vorhin gar nicht mitgekriegt. Und wie das irgendwie so nach dem Krieg mit der Wasser- und Petroleumversorgung war auf Sylt, davon habe ich keine

Ahnung. Und sowas haben wir natürlich auch nicht besprochen. Von daher ... fühlte ich mich ein wenig in die Enge getrieben durch solche Fragen. Aber ansonsten spannend."

Carsten: "Ich hab' einen Unterschied festgestellt zur ersten Gruppe. Ich hab' gemerkt, daß in der ersten Gruppe relativ allgemein gefragt wurde. Bei mir hattet ihr euch ganz schön auf mich eingeschossen. Ich mußte ganz schön überlegen."

Wiebke: "Ich hab' festgestellt: Wenn einer was fragte, dann kamen gleich ein paar Fragen zu dem Thema hinterher. Da haben sich immer gleich ein paar Leute mit reingehängt."

Die Äußerungen von Melanie und Carsten verweisen auf die Tücken dieser Technik:

- die antwortende Person läuft Gefahr, dem "Identitätsmosaik" zu widersprechen, das vorher in der Gruppe vereinbart worden ist;
- es werden evtl. sehr spezielle, fachliche Fragen gestellt;
- die Fragenden treiben die antwortende Person evtl. genußvoll in die Enge; diese kann sich dadurch "bedroht" fühlen (vgl. Carstens Wortwahl "eingeschossen").

Wiebkes Äußerung verweist auf die in dieser Technik angelegte Kettenreaktion: eine Frage zieht unmittelbar weitere, verwandte Fragen nach sich. "Wagemutigere" Lerner scheren aus, indem sie die Fragerichtung ändern (Beispiel: anstatt zum Beruf wird die Person zum Liebesleben befragt).

Die Tücken dieser Technik treten natürlich geballt auf, wenn sie für die Lerner neu ist. Mit dem Grad an Gewöhnung steigt auch der Grad an Lerner-spontaneität und –flexibilität.

Unterrichtsschritt 16

a) L. weist (nochmals) darauf hin, daß die Zeichnung von einem Raum zu einem Tagebuch-Text entworfen wurde, in dem die besondere Beziehung einer Person zu dem Raum ausgedrückt wird. L. fordert danach die Tn. auf, in den jeweiligen Gruppen einen Tagebuch-Text zu verfassen, in dem die

LKf intensive Auseinandersetzung mit der inneren Haltung der jeweils erschaffenen Figur; Überraschung (der "Schock" des Erwarteten) / Wechsel von mündlicher zu schriftlicher Sprachproduktion
IT|SF Tagebucheintrag / a) Frontalunterricht
b) Kleingruppenarbeit

besondere Beziehung, die die erfundene Person zu dem Raum hat, deutlich wird und weist darauf hin, daß die schriftlichen Gruppenversionen in einem späteren Schritt mit dem Originaltext verglichen werden sollen.

Req Papier/Stift

b) Tn. arbeiten an einem Tagebucheintrag, wobei eine(r) die Rolle des/der Schreibenden übernimmt.

Der folgende unkorrigierte Tagebucheintrag wurde von einem syrischen Studienbewerber mit Namen Kamil als Hausarbeit verfaßt (Zielgruppe A):

6.4.92

Heute verging noch ein Tag von meinem Leben, und wie immer stand ich um 6.30 auf. Kurz darauf hatte ich gefrühstückt, nachher war ich unterwegs zur Arbeit. Um 7.30 hatte ich mein Kollege abgelöst. Früh nach Mittag hatte das Wetter geändert. als es stromlich war, kamm ein Schiff zum Hafen. Wegen des schlechten Wetters, begegnete es viele Schwierigkeiten um zum Hafen zu kommen. deshalb hatte ich schnell die Rettungsboote gerufen. Später mit der Hilfe der Rettungsboote konnte es die Scherigkeiten überfinden, und dann war alles in Ordnung.

Um 16 Uhr hatte ich Fairabend gemacht und ging nach Hause. dann hatte ich 2 Stunde geschlafen. Am Abend rief meine Freundin mich an. um uns in einer Kneipe zu treffen. Dort hatten wir unsere Abendessen. Auf dem Essen hatten wir uns unterhalten und Bier getrunken. Spät am Abend gingen wir nach Hause. Also war das ein Tag von meinem Leben.

Der Tagebucheintrag, der von einer portugiesischen Deutschlehrergruppe (Zielgruppe F) verfaßt wurde, wirkt dagegen wie eine Szene aus einem Krimi:

Freitag, den 13. Januar 1992

Mein Gott! Ist es ungemütlich da draußen! Der Sturm hält schon seit Stunden an, und mir ist es so kalt. Mir liegt ein Gewicht auf der Brust, ich ahne nichts Gutes. Wäre Mahali schon bei mir!

Ob meine Pistole geladen ist? Wolfgang war hier. Hat mich gewarnt. Ich sollte weg, so bald wie möglich. Mohamed verfolgt sie und weiß, daß sie hierher kommt. Was soll ich tun? Die Flasche Schnaps ist fast leer ... Zu bleiben kann den Tod bedeuten. Weggehen wäre Feigheit.

Der Wind bläst immer stärker und stärker... Er pfeift durch alle möglichen Fugen. Das Schiff ... ob es schon da ist?

Der Vergleich dieser Texte läßt die Frage offen, welche Beziehung bzw. Wechselwirkung besteht zwischen dem Grad der erreichten Sprachkompetenz und der Phantasietätigkeit der Lerner.

Unterrichtsschritt 17

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) L. fordert die jeweiligen "Schreiber" auf, den erarbeiteten Text in der dazu passenden Intonation und Artikulation vorzutragen | LKf einen kreativ erarbeiteten Text "publikumsbewußt" darbieten / Lesen; Hörverstehen (mit Genuß zur Kenntnis nehmen) |
| b) Tn. lesen vor | IT SF gestaltetes Vorlesen / Kleingruppen in der Runde
Req Tagebuch-Texte |

Unterrichtsschritt 18

- | | |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) L. verteilt den Text von Max Frisch | LKf sich mit der Sprachkunst eines professionellen Schriftstellers auseinandersetzen / Textaneignung: Lesen |
| b) Tn. lesen still | IT SF stilles Lesen / Einzelarbeit
Req Texte |

Unterrichtsschritt 19

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) L. bittet 1. um allgemeine Reaktionen auf den Frisch-Text und seine Besonderheiten, gibt 2. Gelegenheit zur Klärung von sprachlichen und inhaltlichen Verstehensproblemen und fordert 3. zu einem Vergleich des Textes mit den eigenen Versionen auf. | LKf Fokussierung auf ästhetische Merkmale des Textes / Klärung Verstehensproblemen: Wortschatzarbeit; Leseverstehen; freies Sprechen |
| b) Tn. kommentieren/stellen Fragen | IT SF gelenktes Gespräch / Großgruppe im Sitzkreis
Req Texte |

Die Klärung der unbekanntenen Wörter dauert eine Ewigkeit. So kommt es mir jedenfalls vor. Die Lehrerin bezieht sich auf das "Fliehend-Bleibende" im Text und fragt: "Was

heißt fliehen, was heißt bleiben?". Daraufhin ein Student: "Bleiben heißt bleiben."

Dieses Nasepuhl-Spiel hält lange Zeit an und droht das Ästhetische am Text zu ersticken. Muß in jedem Fall die wörtliche Bedeutung geklärt sein? Sollte die Lehrerin nicht mehr mit den Wörtern *spielen* und so die Lerner auf die ästhetische Spur lenken? Anstatt in die Metasprache auszuweichen ("Das ist ein Beispiel für Alliteration.") sollte sie sich gönnen, das Lautmalerische und Rhythmische auszukosten. Denn verstehen die Lerner die Wörter wirklich, wenn sie sie nicht schmecken durften?

Am Ende dieser Unterrichtssequenz sollen die Studierenden diesen Text chorisch inszenieren. Die Lehrerin sollte bereits an dieser Stelle dafür Ideen liefern — durch die Art und Weise, wie sie intoniert, akzentuiert etc.

In jedem Fall machen die Lerner — aufgrund der Tatsache, daß sie zunächst ihre *eigene* Fiktion erschaffen haben — *neue Entdeckungen am Text*. Dies belegt ein Ausschnitt aus einem Gespräch mit Lernern einer anderen Zielgruppe (Lehramtstudierende):

St₁: "Also mich hat das beim Lesen immer irritiert, daß ich den Raum, den wir gebaut haben, immer im Kopf hatte, und so über einige Sachen bin ich dann richtig gestolpert, z.B. daß der Raum *bequem* sein soll. Das hat mich doch sehr gewundert. Und ich konnte mir dann keinen neuen Raum mehr drunter vorstellen, weil ich eben unsern schon kannte."

(Lehrerfrage:): "Stört ein solches Wundern oder ist ein solches Wundern auch interessant?"

St₁: "Na, das war gerade das Schöne beim Lesen. Sonst hätte mich der Text, glaub ich, auch nicht so interessiert."

St₂: "Ich weiß nicht, eigentlich hab ich durch diesen Text auch noch so einige Details entdeckt, z.B. den Flieger, den englischen. Den hab' ich vorher nicht gesehen, ich dachte, das wär'n Vogel oder so."

Offenbar haben die Unterrichtsschritte, die der engen Arbeit am Text vorausgehen, bewirkt, daß die Studierenden mehr Leselust bekommen und beim Lesen auf die

Feinheiten des Textes achten. Im Fremdsprachenunterricht wird die Arbeit an Texten nicht selten übertrieben — in vielen Fällen läßt sich gar von einer "Texteritis" sprechen. Anstatt mit dem Text immer das Vorgegebene zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, sollte mehr Raum gelassen werden für das, was die Teilnehmer selber eingeben können.

Unterrichtsschritt 20

a) L. fordert die Tn. dazu auf, im Text zu unterstreichen, welche Sätze bzw. Satzteile sich auf den AUßENRAUM und welche sich auf INNENRAUM beziehen und deutet an, daß eine genaue Klärung von INNEN und AUßEN wichtig ist für die spätere Inszenierung des Textes

b) Tn. unterstreichen Sätze im Text

LKf die Trennung zwischen innen und außen als Grundidee für eine Inszenierung; Sensibilisierung für ästhetische, strukturelle Aspekte des literarischen Textes / Leseverstehen

IT|SF Textbearbeitung (unterstreichen) / Einzel- oder Partnerarbeit

Req Texte

Unterrichtsschritt 21

a) L. teilt die Großgruppe in zwei Hälften (oder mehrere Gruppen) und fordert eine Hälfte auf, Sätze/Satzteile, die sich auf INNEN beziehen, aus den vorbereiteten (vergrößerten) Kopien auszuschneiden und auf den vorbereiteten Pappkarton zu kleben.

b) Tn. verständigen sich über/einigen sich auf eine Interpretation, schneiden aus, kleben auf

LKf handelnder Umgang mit Texten / Sicherung d. Textverstehens; Herausarbeitung und Festigung d. strukturellen Besonderheit d. Textes

IT|SF Textcollage / Kleingruppenarbeit

Req Texte/Kopien/Pappkarton

Unterrichtsschritt 22

- a) L. fordert die Tn. zum Veröffentlichen und Vergleichen ihrer Ergebnisse auf.
- b) die Gruppen heften ihre Versionen nebeneinander an eine (Stell-)Wand; Tn. kommentieren

LKf (weitgehende) Einigung erzielen über ein Strukturmerkmal des Textes und damit eine gemeinsame Grundlage schaffen für eine Textinszenierung; Hörverstehen, freies Sprechen

IT|SF gelenktes Gespräch / Kleingruppenarbeit (Traubenformationen vor Stellwand)

Req Texte / Kopien / Pappkarton / (Stell-)Wand

Unterrichtsschritt 23

- a) L. erklärt, daß auf der Basis der Trennung in AUßEN und INNEN der Max Frisch-Text inszeniert werden soll und gibt folgenden (schriftlichen) Arbeitsauftrag: "Inszeniert in der Gruppe den Max Frisch-Text, d.h.
- Eine(r) aus eurer Gruppe ist SPRECHER/IN für das, was sich auf INNEN bezieht und versucht, durch entsprechende Intonation und Artikulation ein besonderes Raumgefühl bzw. eine besondere Raumstimmung zu erzeugen. (Die Mitglieder des Chors können das Lesen durch gestische Elemente unterstützen).
 - Eine(r) aus eurer Gruppe ist HANDELNDE/R und versucht zu dem, was die/der SPRECHER/IN sagt, im (aufgebauten) Raum passende Handlungen auszuführen.
 - Die restlichen Gruppenmitglieder fungieren als Chor, d.h. sie sprechen — in einer als passend empfundenen Intonation/Artikulation

LKf Textinszenierung

IT|SF gestaltetes Lesen; chorisches Sprechen bzw. Sprechhandeln; pantomimische Darstellung / Kleingruppenarbeit (mindestens 5 Tn.)

Req Texte; evtl. im Raum befindliche Gegenstände, die in den Inszenierungsrahmen passen

– das, was sich auf AUßEN bezieht. Der Chor sollte versuchen, eine (Klang-)Wirkung zu erzeugen, die dem, was AUßEN geschieht, entspricht. Der Chor kann, muß sich dabei aber nicht bewegen."

b) Tn. handeln aus, wer welche "Rolle" übernimmt, entwickeln Inszenierungsideen und proben (evtl. räumlich getrennt) ihre Inszenierung



Abb. 48: Um Inszenierungsideen zu bekommen, ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text erforderlich, insbesondere seinen ästhetischen Qualitäten (ausländische Studienbewerber in einem PNdS-Kurs, Zielgruppe A)

Unterrichtsschritt 24

a) L. vereinbart mit Tn. die Reihenfolge d. Vorführung und das räumliche Arrangement;

LKf vor einem Publikum agieren / Hörverstehen; (gestaltetes) Lesen

gibt Beobachterauftrag: "Achtet auf Besonderheiten der jeweiligen Inszenierung bzw. auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Inszenierungen".

b) Tn. agieren bzw. schauen zu

IT|SF Vorführung; Beobachterauftrag / interagierende Kleingruppen: eine Gruppe agiert, die anderen Gruppen beobachten **Req** evtl. im Raum befindliche Gegenstände



Abb. 49: Die Sprecherin und der Chor (Fortbildungsseminar für ausländische Deutschlehrer am Goethe-Institut Bremen, Zielgruppe F)



Abb. 50: Die Sprecherin, der Raumbewohner und der Chor in Aktion (s.o., Zielgruppe F)

Unterrichtsschritt 25

- a) L. fordert Tn. (Beobachter) auf, ihre Reaktion auf die jeweilige Inszenierung zu verbalisieren.
- b) Tn. geben Feedback

LKf Stärken und Schwächen szenischer Darbietungen sehen lernen und damit die Intuition für bzw. das Wissen über das Dramatische erweitern; Auswertung der Gruppenarbeit und Unterrichtssequenz: Entwicklung methodischer Kompetenz / freies Sprechen

ITSF Reflexion: Auswertungsgespräch / Großgruppe in der Runde

Die Studierenden sprechen in sehr allgemeiner Weise über ihre Inszenierungen und kritisieren den großen Zeitdruck (20 Minuten), unter dem sie diese vorbereiten mußten. Es wäre sicherlich sinnvoller gewesen, die Vorbereitung der Inszenierung für die

nächste Stunde zu reservieren bzw. den Tn. die Sammlung von "Inszenierungsideen" als Hausarbeit zu geben.

Eine Gruppe vergleicht sich mit einer anderen: "In eurem Chor haben einige auch pantomimisch, schauspielerisch was gezeigt. Wir haben nur gesprochen." In diesen Worten schwingt ein Gefühl vertaner Möglichkeit mit. Ein nächstes Mal werden diese Studierenden sicherlich freier inszenieren.

Eine andere Gruppe: "Wir haben es sehr langsam gemacht, aber die Form war nicht schwer. Wenn wir es öfter machen, geht das schneller." Die Studierenden sind offenbar durch diese neue (Inszenierungs-)Aufgabe nicht überfordert und zuversichtlich, daß sie sich langsam an die neue Arbeitsweise gewöhnen werden.

Ein Studierender ist offensichtlich ein wenig enttäuscht, nachdem sein Chor keinen gemeinsamen Rhythmus finden konnte: "Es ist besser, wenn einer liest, dann gibt es keine Probleme mit Tempo und Stimme." Ein Faktor für diese Enttäuschung ist sicherlich ein starker Zeitdruck, dem insbesondere Gruppen nicht ausgesetzt werden sollten, für die diese Arbeitsweise neu ist.

Meine eigene Erfahrung mit Zielgruppen (C und F), denen mehr Zeit eingeräumt worden war, sind dagegen positiv. Nachhaltig eingeprägt hat sich mir die Äußerung einer osteuropäischen Deutschlehrerin, die im Anschluß an das chorische Sprechen in Selbstverwunderung sinngemäß aussprach: "Bisher dachte ich immer, daß die deutsche Sprache schwierig ist und hart. Ich wußte gar nicht, daß die deutsche Sprache so schön ist."

Ob die Teilnehmerin diese *ästhetische Erfahrung* als Akteurin oder Zuschauerin machte, vermag ich nicht mehr zu rekonstruieren. Daß aber der Text durch die *Inszenierungsform* eine besondere Wirkungskraft bekommt, belegen Äußerungen von anderen Teilnehmern. Eine portugiesische Deutschlehrerin: "*Mich stark betroffen* — im positiven Sinn — hat die Max Frisch-Sequenz, besonders am Ende, als wir den Text inszeniert haben."

Auf eine andere (zuschauende) portugiesische Deutschlehrerin hat offenbar stark gewirkt, daß sich die Akteure "langsam bewegten und das äußerliche Leben nur durch Geräusche wiedergaben." Sie zieht gar einen Vergleich zu einer verwandten Kunstform: "Es war wie ein Film von Ingmar Bergmann." Die Gruppe, auf die sich die Lehrerin

hier bezieht, hatte die Textteile bei Frisch, die "das Spiel des Wetters" etc. beschreiben, nicht gelesen, sondern ausgelassen und durch passende Wind-, Wogen- und andere Geräusche ersetzt.

Die Bandbreite von Inszenierungsmöglichkeiten ist offensichtlich groß, doch die Fülle von Inszenierungsideen ist von Lernergruppe zu Lernergruppe verschieden. Ob der Lehrer den Teilnehmern weitgehende Autonomie bei der Vorbereitung und Durchführung einer Inszenierung zutraut bzw. inwieweit er durch entsprechende Beispiele und Vorschläge einen Inszenierungsweg bahnt, muß von Fall zu Fall entschieden werden.

Einige Inszenierungsideen, die von Lehramtstudierenden (Zielgruppe C) realisiert wurden, lassen sich per Videoaufzeichnung rekonstruieren und seien hier beispielhaft genannt:

- Während der Chor liest, wird von einem Leser an passenden Stellen das Wort "Schlick" dazwischengesprochen, um Atmosphäre zu schaffen. Der Vokal verschwindet bei der Artikulation: auf diese Weise wird das Geräusch beim Hineintreten in den Schlick imitiert;
- "ob jemand über die Heide stapft": einige Chormitglieder machen beim Lesen deutlich hörbare Trittergeräusche;
- "Das rötliche Gras, büschelweise im Winde wogend": Zwei Chormitglieder verschränken die Arme und bewegen sich — wie das Gras — rhythmisch hin und her;
- "Viel Raum.":
 - Der Chor formiert sich nach diesen Wörtern als Standbild und läßt es auf die Zuschauer wirken, bevor sie im Text fortfahren. Das Standbild zeigt die nach vornüber gebeugten Chormitglieder, die alle mit gleicher Geste auf das Innere des Hauses zeigen; gleichzeitig macht die im Raum handelnde Person eine entsprechende Geste, die auf den Raum draußen verweist. Das Standbild verdichtet so das für den Text typische Pendeln zwischen Außen und Innen;
 - eine andere Gruppe bewirkt durch Wiederholung und Variieren der Lautstärke einen hallenden Effekt;
- "ein Fischerboot sitzt mit schrägem Mast": einige Tn. nehmen beim Lesen eine demonstrativ schräge Körperhaltung ein;

- "Ebbe und Flut": die Chormitglieder fassen sich an den Händen und schwenken zusammen nach vorn und zurück;
- einzelne Sätze werden nicht simultan gesprochen, sondern nacheinander;
- einzelne Wörter werden besonders stark betont;
- Umlaute (wie in "Düsenjäger") oder Diphthonge (wie in "jault") werden übertrieben gedehnt und mit gestischen Signalen begleitet;
- längere Wörter (z.B. "Hin-den-burg-damm") werden silbisch aufgebrochen und roboterhaft gelesen.
- "Hin und wieder kippe ich einen Steinhäger ...": An dieser Stelle hört man plötzlich einen Schluckauf. Dieser Chor setzt auf Komik.

Welche Akzente die einzelnen Gruppen bei ihrer Inszenierung setzen, hängt davon ab, wie sie den Text verstehen. Das in der Gruppe ausgehandelte Textverständnis beeinflusst die Form, in der der Text inszeniert wird.

In einem Auswertungsgespräch mit Lehramtstudierenden fiel z.B. einer Studentin auf, daß eine Gruppe immer aggressiv las an Stellen, die auf Zivilisatorisches verweisen ("Menschenwerk", "Häuser" etc.). Die Form, in der inszeniert wird, verweist zurück auf das Textverständnis der jeweiligen Gruppe.

Eine andere Studentin beobachtete, daß die Tn. beim Lesen, selbst wenn sie Bewegungselemente nicht intendiert hatten, ständig in Gesten "reinrutschten". Der Automatismus in der Wechselwirkung von Sprache und Bewegung, auf den die Studentin hier anspielt, liegt zum einen sicherlich in der Spezifik des literarischen Textes begründet, andererseits spielt sicherlich eine Rolle, daß die gemeinsame Darbietung *vor einem Publikum* unmittelbar mit Theater und Körpersprache assoziiert wird.

Durch die Inszenierungen erfahren die Lehramtstudierenden am eigenen Leibe die Ästhetik von Sprache:

"Was man daran schön sehen kann: wie Alliteration nicht nur Buchstaben sind — dieses wogende Winde —, sondern, wenn das gemeinschaftlich ausgesprochen wird, wird wirklich auch plastisch, was Sprache für 'ne Kraft hat ... auch lautmalerische Worte kommen da viel stärker zum Ausdruck." (Susanne G.)



Abb. 51: Chorisches Lesen: Ausländische Studienbewerber in einem PNdS-Kurs, Zielgruppe A)

Eine komplementäre Sicht: Die Unterrichtseinheit in der Wahrnehmung eines Fachexperten

Im folgenden werden die Aufzeichnungen von Heinz Wilms abgedruckt, der den ersten Teil dieser Unterrichtseinheit als Fremdbeobachter mitverfolgte. Während des Unterrichts machte er Fotoaufnahmen (s. weiter unten), anhand derer die von ihm kommentierten Unterrichtsschritte visuell rekonstruiert werden können.

Unterrichtssequenz zum Thema RAUM

Lernergruppe: PNdS-Kurs für ausländische Studienbewerber an der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Lehrerin: C. G.

Zeit: Ein Vormittag (4 x 45 Minuten)

16 TeilnehmerInnen (= Tn.) sitzen in Hufeisenform.

5 UnterrichtsbeobachterInnen haben sich dazugesellt.

Sie sind von L. angekündigt. Die TeilnehmerInnen wirken nicht beunruhigt, gehen schnell zur Tagesordnung über.

Erst in der Pause kommt ein Student, der mich beim Fotografieren beobachtet hat, zu mir: "Was interessiert Sie hier?" Ich erkläre ihm, daß wir ein Methodenseminar machen und uns für neue Unterrichtsformen, besonders Szenarien, interessieren. Und dieser Unterricht sei doch in dem Punkt ungewöhnlich. Ja, das stimme. Dann interessiert er sich für meine Kamera.

L. beginnt die Unterrichtseinheit mit einer längeren Erklärung, die mich stört. Sie kündigt einen Text an, einen erzählenden, literarischen von einem bekannten Schriftsteller. "Am Ende des heutigen Vormittags werdet ihr wissen, was er geschrieben hat ..."

"Ich werde jetzt ein Papier in die Mitte legen. Ich werde gleich ein Wort auf dieses Papier schreiben, eure Aufgabe wird sein ..."

Diese Selbstankündigungen/—kommentare sollte sie lassen. Ich will darüber mit ihr sprechen.

L. schreibt das Wort RAUM in Blockbuchstaben 2x (nach beiden Seiten lesbar) auf das Papier, das riesig freien Raum für Wortassoziationen bietet.

L. läßt jetzt viel Zeit — angenehm!

Tn. wirken scheu vor dem weiten Papier, sind still, die ersten nehmen die Filzler und schreiben; andere folgen: "Ruhe, Stube, vermieten, großartig, Hallo, große Hoffnung ..."
Nach längerem Schreibmanöver, das immer wieder neu angestoßen wird, weil Wörter Wörter auslösen, kündigt l. an, daß Fragen zu den einzelnen Einträgen gestellt werden können. Sie hätte noch länger warten können.

Zuerst aber betrachten Tn. gemeinsam das Machwerk, offensichtlich interessiert an dem, was Mitstudenten aufnotiert haben. Sie stehen Schlange vor den Eintragungen. Es gibt einige Verständnisfragen, die das Schriftbild betreffen.

Dann folgen Fragen zum "Hintergrund" der Eintragungen:

"Ich, nein, großartig" — was bedeutet das?

"Wo, was, wann, warum" — das ist sehr interessant! — Erklärung dazu:

Ich habe einmal eingekauft und konnte etwas nicht finden...

"Hallo" — warum "Hallo"? — Das ist ein Gruß, wenn man in einen Raum geht, das ist höflich! — Ach ja.

"Keine Hoffnung" — wer hat das geschrieben und warum? — Erklärungen zur Zimmersuche allgemein; dann aber konkrete zur Suche eines Zimmers 213, eines Arztzimmers, das eine KT vergeblich gesucht hatte. Auch über "aufräumen" wird kurz gesprochen; auch wird der "Raum der Natur" erwähnt — gut in Hinsicht auf den später folgenden Text!

Der erste Unterrichtsschritt dauerte 15 Minuten — insgesamt angemessen, scheint mir. Die sprachlichen Äußerungen der Tn. sind authentisch, echtes Interesse drückt sich aus. Zu Beginn des 2. Schrittes wieder diese lästigen Ankündigungen der L. (ich erwähne sie von jetzt ab nicht mehr).

Aber dann liegt schließlich die Folie mit dem Arbeitszimmer in einem Haus auf Sylt, mit Ausblick aufs Wattenmeer, auf dem OHP.

Die Tn. sollen das Bild genau und auf Details hin ansehen. Sie tun es mit Interesse.

L., in Hocke sitzend, so daß Tn. auch über ihren Kopf hinweg Gedanken zum Bild austauschen können, wartet ruhig ab; fordert dann in einem Zwischenschritt auf, die Beobachtungen mit den Notaten zum Begriff "Raum" in Beziehung zu setzen (OHP ausgeschaltet).

Diese Aufforderung wird als offenbar sinnvoll in der Schrittfolge des Unterrichts erkannt; es folgen mehrere Hinweise und Vergleiche (u.a. zum "Raum" der Natur).

L. schaltet den OHP nochmals an u. fordert auf, möglichst viele Einzelheiten einzuprägen. (1 Minute)

"Ihr sollt jetzt diesen Raum möglichst genau hier wieder aufbauen!"

Auf diesen Moment habe ich gewartet! Meine bisherige Erfahrung mit dieser Aufforderung im In- und Ausland: Nur Lehrer sind überrascht, stutzen, wenden in der Nachbesprechung kritisch ein: das sei zu aufwendig, dauere zu lange, mache zu viel Krach, sei in ihrem jeweiligen Unterrichtsraum nicht zu machen (zu eng, Bänke u.

Tische in starrer Anordnung), letztlich sogar: das machen meine Tn. nicht — ein Argument, das mich grundsätzlich skeptisch macht: die Tn. nicht oder Du l. selbst nicht!?

Dieser Unterrichtsversuch bestärkt mich: kaum Überraschung, kaum Zögerlichkeit. Um 9.55 Uhr beginnt dieser Schritt, um 10.03 Uhr steht der Raum! Und wieviel ist in diesen 8 Minuten gesprochen worden, in Deutsch, der hier einzig möglichen Vermittlungssprache (internationale Gruppe).

Die Räume werden, ebenfalls nach meiner bisherigen Erfahrung, unterschiedlich elaboriert gestaltet, manchmal geradezu abstrakt vereinfacht aufgebaut. Die Schreibmaschine ist einmal nur ein geknifftes Papier, einmal eine Pappkonstruktion, die klappert, wird ein andermal durch eine Person mit nach oben geöffneten Händen (Tastatur) dargestellt.

Hier fassen 3 männliche Tn. Tische und Stühle an, rücken sie zurecht, proben die räumlichen Möglichkeiten. Andere folgen ihnen schnell. Eine überraschend glatte Arbeitsteilung: 2 Makro-Architekten; sie sind für den Gesamtraum zuständig, geben Hinweise und Anweisungen.

Andere zeichnen Bilder, die Skizze von Sylt z.B. — und das was man durch die Fenster sieht. Davor wird es spannend: ein vietnamesischer Student: "Es gibt hier viele Bilder. Aber das ist kein Bild, das ist draußen!" Einverständnis — aber trotzdem müssen wir es auch malen: Meer, Strand, Regen, Leuchtturm (den Düsenjäger haben sie übersehen) werden auf Papierbögen gemalt und dann ins Fenster geklebt, ein Drinnen-Draußen gewissermaßen.

Eine dritte Kleingruppe (die beiden Chinesen) kniffen Seesterne. Sie haben vorher die Schreibmaschine aus Buch und Aktenordner konstruiert, den Seetang durch ein drapiertes Tuch angedeutet.

Der Raum steht, für einen Nicht-Eingeweihten kaum erkennbar, für alle Tn. pralle Realität, die ausgehandelt worden ist.

Die Tn. treten zurück, betrachten den Raum, gehen noch einmal durch, schieben hier und da noch ein wenig.

"Der Stuhl muß weg, auf dem Bild war kein Stuhl." "Wie heißt das hier unter dem Tisch?" — Schublade.

Einige Wörter werden angeschrieben: Seestern, Düne, Stehpult, Tang, Schilf, Leuchtturm, Fernglas (jeweils mit Artikel).

Aber das geht schon in den nächsten Schritt über. Für die "Bauphase" bleibt festzuhalten: ganze 8 Minuten! Und die Tn. sind mit dem Ergebnis augenscheinlich zufrieden. Sprach-Handlungen in großer Zahl.

Die "sprachliche Erschließung" im nächsten Schritt geht leicht daneben. Geplant war ein Rumgehen im Raum mit Benennungen dessen, was zu sehen ist (Schreibmaschine, Stehpult, aufgeschlagene Bücher etc.). Der polnische Tn. fühlt sich gleich zu einer schulischen "Gesamtleistung" herausgefordert und liefert einen kompletten Bericht: "Das Zimmer ist in einem Haus auf der Insel Sylt, gehört einem Schriftsteller. Der Mann will auf die Post gehen. War in Eile, hat die Bücher aufgelassen."

Auch andere Tn. fangen daraufhin an, die Situation zu deuten. I. holt sie zurück: Erstmal beschreiben!

Es ergeben sich Sach- und Benennungsfragen: Links auf dem Tisch: Ist das eine Jacke? — Nein, etwas hängt, das sind Pflanzen.

L.: Tang, Seetang (das Wort, wie auch andere, z.B. Seestern, wird angeschrieben).

Lebhaft wird die Diskussion, als die Frage von Realität und Fiktion wieder aufgebracht wird. Ein Student: Ich frage mich: Man kann durch diese Fenster sehen. Hier ein Schiff und ein Pferd. Das ist nicht Realität!

Es gibt da eine Brille (er meint das Fernglas): Er (der Bewohner) hat das Schiff gesehen, ist dann auf das Pferd ...

Also die Vorstellung von einem Nacheinander, das auf der Skizze als Nebeneinander erscheint.

Die gegenteilige Meinung der Mehrheit, von vielen geäußert: Doch, das ist Realität, das ist gleichzeitig, das passiert nebeneinander.

Es taucht schon mal kurz die Frage nach der Bewohnerin/dem Bewohner auf: "Er" — Mann oder Frau? "Er"! Frauen sind nicht so unordentlich.

L.: Wo sind Plätze, wo gibt es Orte, wo diese Person oft steht oder sitzt?

"Sitzt"? — da war kein Stuhl!

"Der kleine Tisch" — was ist das? — L.: Ein Stehpult. Man kann daran stehen und arbeiten (macht es vor)

Tn. einigen sich auf 5 Fixpunkte im Raum (an den Fenstern, Tischen, am Stehpult). Die Redeanteile sind ungleich, einige dominieren, setzen ihre Ansicht durch.

L. fordert Tn. auf, sich für diesen Raum einen Bewohner/in auszudenken, eine Person, die hier lebt, arbeitet, Gedanken, Gefühle und eine Vorgeschichte hat. (Dazu Fragenkatalog an der Tafel: Wer, wie alt, Beruf, warum hier? usw.)

L. wird poetisch: Ihr könnt jetzt eine Figur erschaffen, wie Gott die Menschen geschaffen hat.

Die Gruppenarbeit geht bis zur Pause, etwa 20 Minuten.

Die Gruppen sind ungleich besetzt:

- 1) nur Männer
- 2) 2 Frauen — zwei Männer
- 3) 4 Frauen, ein Mann

Gruppe 1) handelt nach meinem Eindruck ziemlich technokratisch den Fragenkatalog ab. Gruppe 2 arbeitet lebhaft mit vielen Vorschlägen, die Männer dominieren, Gruppe 3 wirkt am lebhaftesten, lacht viel, profitiert von der unerschöpflichen Phantasie der Studentin im Zentrum des Bildes, auf die die anderen lebhaft eingehen.

Sie kreieren einen männlichen Bewohner und schieben dem chinesischen Studenten, dem einzigen Mann in der Gruppe, zielbewußt die Hauptrolle zu. Er ist der sprachlich schwächste, freundlich kooperativ, hat manchmal Mühe mit dem "europäischen Humor", lacht aber und macht mit.

Die Frauen geben ihm den Namen Gigi Adriano, den er nicht aussprechen kann. Die Frauen geben phonetische Korrekturhilfe und drängen ihn immer mehr in seine Rolle. Ich überspringe hier die folgenden Unterrichtsschritte und verfolge den chinesischen Studenten ins Kreuzfeuer der Fragen aus dem Plenum (hot seating). Er ist jetzt der Bewohner des Zimmers, nur mühsam mit seiner Identität vertraut. Ja, er arbeitet hier an einem Buch. — Er wird sofort unterbrochen: Wieviel Stunden arbeitest du am Tag. Er spricht die Zahl undeutlich aus. Nachfrage, er nimmt die Finger zu Hilfe, seine Gruppenkolleginnen lachen laut los — aber nicht boshaft —. Jetzt kommt ein Mißverständnis heraus: er hat 9 Jahre gesagt und damit die Zeit seines Aufenthaltes auf Sylt gemeint.

Er muß immer mehr improvisieren, um auf die Plenumsfragen zu reagieren. Was ist das Ziel deiner Arbeit/deines Buches. Warum hast du ein Glas unter dem Tisch und eine Flasche. Ist das jetzt dein Traumberuf? Hast du noch einen anderen Beruf. Wohnst du immer und ausschließlich hier? Wie groß bist du? Wie bist du gekleidet? usw. Bist du mit deinen Antworten zufrieden?

Das Plenum schießt sich immer mehr ein, aber es bleibt Einverständnis, daß hier niemand — sprachlich — blamiert werden soll. Immer wieder Versuche, die 4 Frauen, die ja hinter dieser Figur stecken, herauszulocken zu eigenen Antworten. Aber sie überlassen die Rolle ihrem Protagonisten.

Das doppelbödige Spiel mit einer vorgeschobenen Identität reizt die Tn. an dieser Gruppe besonders.

Das Verhör der 3 Personen dauert insgesamt 35 Minuten. Die längste Sequenz bisher.

L. ist völlig im Hintergrund. Das engagierte Verhör läuft nur über die Tn. Es gibt kaum eine Pause. Die Fragen und die folgenden Antworten treiben das Spiel immer weiter.

Die Tn. sind in der Szene, keinem würde jetzt einfallen, daß hier Deutschunterricht stattfindet.

Sprache als "Abfallprodukt" (oder notwendiges Medium) in einem Krimi. Eine Idealsituation von fremdsprachlicher Kommunikation.

Heinz Wilms, im Mai 1992

Die Unterrichtsbeobachtungen im Vergleich — eine Erkenntnisquelle für reflektiertes Lehren

In dieser Forschungsarbeit geht es — im Sinne der Aktionsforschung¹³⁸ — um eine Reflexion von Unterrichtshandlungen; in der Absicht, Lehrern dabei zu helfen, eine dramapädagogische Handlungskompetenz zu erwerben bzw. auszubauen.

¹³⁸ Vgl. meine Ausführungen in Kap. I, S. 45 ff.

Die Erklärung oder Beschreibung einer "objektiven" Unterrichtswirklichkeit ist nicht das Ziel, vielmehr die Reflexion von Faktoren, mit denen von Moment zu Moment im Unterricht *einzigartige* Wirklichkeiten zwischen Lehrer und Lernern geschaffen werden.

Was sich im Laufe der beschriebenen Unterrichtseinheit zwischen Lehrer und Schülern "abgespielt" hat, ist einzigartig und in der spezifischen Faktorenkonstellation nicht wiederholbar. Doch die Reflexion des Unterrichts — wie in diesem Falle durch ein schriftliches Nachdenken aus der Perspektive von Fremdbeobachtern — kann dabei helfen, sich der Faktoren bewußter zu werden, die diese Einzigartigkeit bewirkt haben.

Der Beobachtungsvorgang selbst ist einerseits *retrospektiv*, da wir als Beobachter den Unterricht auf dem Hintergrund eigener, vorangegangener Unterrichtserlebnisse interpretieren, andererseits *spekulativ*, da wir als Didaktiker den Unterricht stets im Hinblick auf seine Verbesserung, im Vorgriff auf die Planung ähnlicher bzw. modifizierter Unterrichtsstunden wahrnehmen. Ist der beobachtete methodische Gang des Unterrichts in unserer Wahrnehmung "gelingen", so ist damit eine möglichst exakte Kopie der ermittelten Faktorenkonstellation bei der Planung von künftigen Unterrichtsstunden impliziert. Ist er in unserer Wahrnehmung (streckenweise) "mißlungen", so ist damit impliziert, daß bei künftigen Unterrichtsversuchen benannte Faktoren, die den methodischen Gang des Unterrichts hemmen, vermieden bzw. neu konstellierte werden sollten.

Wer meine Kommentarteile zu den jeweiligen Unterrichtsschritten mit den entsprechenden Eindrücken von Heinz Wilms vergleicht, wird etliche Überlappungen feststellen, aber auch unterschiedliche Akzentsetzungen bzw. Nuancierungen. Vier Augen — wie man z.B. vom Korrekturlesen weiß — sehen mehr als zwei: Was der eine übersieht bzw. ausblendet, wird vom anderen registriert. In diesem Sinne wird durch mehrere Fremdbeobachter zunächst *die Erfassung einer Aspektvielfalt* gewährleistet. Die subjektiven Wahrnehmungen unterscheiden sich zwar, aber sie überlappen bzw. ergänzen sich auch. Wenn ich sie in Beziehung setze bzw. "übereinanderlege", ermittle ich eine Art "intersubjektiver Schnittmenge". Durch die Bewußtmachung sowohl der Unterschiede als auch der Überlappungen gewinnt ein Lehrer eine größere Sicherheit bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Denn auf diese Weise beachtet er Faktoren, die ansonsten nicht in sein Wahrnehmungsfeld geraten wären.

Im folgenden sollen solche Unterschiede und Überlappungen am Beispiel unserer Kommentare zu *Unterrichtsschritt 5* (vgl. die entsprechenden Texte weiter oben) veranschaulicht werden.

Unterschiede

1. Heinz Wilms konzentriert sich bei diesem Unterrichtsschritt auf die *Lerner*, während bei mir auch die Lehrerin, wenn auch am Rande, in den wertenden Blick gerät. Die Hauptakteure in dieser unterrichtlichen Handlungssituation sind sicherlich die Lerner, doch die Frage, welche Funktion eigentlich die Lehrerin in diesen Minuten übernimmt, bedarf weiterer Klärung. Meine Beschreibung ("Am Rande dieses Durcheinanders gerät die Lehrerin in den Blick. Ihre Hände hat sie fest an den Mund gepreßt. Ihre Geste verrät eine innere Anspannung: Ob die Tn. die gestellte Aufgabe bewältigen können?") legt nahe, daß das Handeln der Lehrerin in dieser Phase auf die *Beobachtung* der Aktivitäten und auf die Kontrolle ihrer inneren Spannung beschränkt ist (sie probiert zum ersten Mal eine längere dramapädagogische Unterrichtssequenz in diesem Kurs aus). Zu überlegen wäre, ob sie im Wiederholungsfalle, wenn der Druck für sie nicht mehr so stark ist, sich stärker an den Aktivitäten einzelner Lerner(gruppen) beteiligen sollte bzw. eine beratende Funktion zumindest anbieten sollte.

2. Bei Heinz Wilms erfolgt ein expliziter Vergleich mit Unterrichtsversuchen, die er selber in Fortbildungskursen für DaF-Lehrer im In- und Ausland durchführte. Seine diesmaligen Beobachtungen bestätigen ihm, daß die Einwände der Lehrer gegen diesen Unterrichtsschritt — das sei zu aufwendig, dauere zu lange, mache zu viel Krach etc. — eher eigene Unsicherheit und Vorbehalte spiegeln, als daß sie berechtigt wären: "Dieser Unterrichtsversuch bestärkt mich: kaum Überraschung, kaum Zögerlichkeit. Um 9.55 Uhr beginnt dieser Schritt, um 10.03 Uhr steht der Raum! Und wieviel ist in diesen 8 Minuten gesprochen worden, in Deutsch, der hier einzig möglichen Vermittlungssprache (internationale Gruppe)."

Bei mir wird ein expliziter Vergleich mit anderen Zielgruppen nicht vorgenommen. Die Tatsache, daß jede Zielgruppe eine besondere Form von Kreativität bei der Umgestaltung des Raumes hervorbringt, bleibt bei mir ausgeblendet; überhaupt der

Bezug zu den Rahmenbedingungen institutionellen Lehrens und Lernens (Zeitfaktor, räumliche Bedingungen).

3. Bei Heinz Wilms erscheint das Handeln der Lerner als eine "überraschend glatte Arbeitsteilung", die von "2 Makro-Architekten" organisiert wird. In meiner Beschreibung erfolgt dagegen mehr Nachdruck auf die "Ungleichzeitigkeit des Lernerhandelns": die Tn. reagieren, je nach Lernertyp, unterschiedlich auf diese *offene Unterrichtssituation*. Aus dieser leicht unterschiedlichen Wahrnehmung läßt sich zumindest der Vorsatz ableiten, bei folgenden Unterrichtsversuchen besonders zu achten auf das Verhalten einzelner Lerner, wenn eine Aufgabe im Rahmen der Großgruppe bewältigt werden soll. Die Lehrerin könnte dann den eher zögernden Studierenden ermunternde Impulse geben.

Überlappungen

1. Beide Beobachter vermitteln durch die Art ihrer Beschreibung eine Vorstellung von der *regen Aktivität* und *besonderen Kreativität* der Teilnehmer in dieser Unterrichtsphase (vgl. z.B. "hin- und hersurrender Ameisenhaufen" oder "den Seetang durch ein drapiertes Tuch angedeutet") und implizieren damit Merkmale der dramapädagogischen Arbeitsweise.

2. Beide Beobachter betonen auf ihre Weise, daß in diesem Unterricht *sprachlich intensiv gehandelt* wird. Heinz Wilms stellt resümierend fest: "Und wieviel ist in diesen 8 Minuten gesprochen worden, in Deutsch, der hier einzig möglichen Vermittlungssprache (internationale Gruppe)." bzw. an späterer Stelle: "Sprach-Handlungen in großer Zahl". Bei mir ist das Gleiche gemeint, wenn ich durch meine Reihung die *Art der Sprechakte* noch weiter spezifiziere: "Fragen. Antworten. Vorschläge. Ausrufe. Kommentare. Anweisungen. Bestätigung und Zweifel."

Heinz Wilms' Beschreibung enthält darüber hinaus einen Hinweis darauf, daß die in dieser Phase "erhandelte Sprache" (an der Tafel) festgehalten und damit eher memorierbar bleibt.

Fremdbeobachtung als pädagogische Kritik¹³⁹ ist m.E. eine sehr ergiebige Evaluationsform, die in der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern einen selbstverständlicheren Platz einnehmen als bisher. Dabei sollten nicht nur die Lehrenden als Fremdbeobachter fungieren, sondern die Studierenden selber sollten sich *üben* in der pädagogischen Kritik fremdsprachlichen Unterrichts – wenn auf lange Frist bewirkt werden soll, sie zu *reflektierenden* Praktikern zu erziehen.

Die Unterrichtssequenz unter dem Aspekt "Zusammenspiel der Fertigkeiten"

Mit der beschriebenen und kommentierten Unterrichtssequenz war der Anspruch verbunden, alle Fertigkeiten – Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen – zu fördern. Inwieweit dieser Anspruch eingelöst werden konnte, sollte überprüft werden. In dieser Absicht wurde die Sequenz im Rahmen eines unterrichtsmethodischen Seminars an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit Lehramtstudierenden durchgeführt (Zielgruppe C).

Nachdem die Studierenden die Sequenz am eigenen Leibe erfahren hatten, wurden sie gebeten, einzelne Unterrichtsschritte unter dem Aspekt der Fertigkeiten zu analysieren. Als Orientierungshilfe gab ich ihnen das Schema in Abb. 60, das eine systematischere Reflexion unterstützen sollte.

Im Schema wird unterschieden zwischen einer (linken) INPUT- und einer (rechten) OUTPUT-Seite, m.a.W. zwischen dem, was im Verlaufe des Unterrichts eingegeben wird und dem, was im weiteren Verlauf aus dieser Eingabe entsteht. Das Eingegebene (Input) wird, um Sprachlernprozesse auszulösen, umgewandelt in eine neue Form (Output). Um diese Umwandlung leisten zu können, müssen die Lerner über verschiedene Kompetenzen verfügen (vgl. mittlere Spalte). Ich hatte unter e) die *Inszenierungskompetenz* hinzugefügt, um die Studierenden zu einer Reflexion über das Spezifische eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts zu veranlassen und um anzudeuten, daß die Kompetenzen von Lernern nicht ausschließlich in eng sprachbezogenen Kategorien zu fassen sind.

Das (anhand einer Videoaufzeichnung rekonstruierbare) Auswertungsgespräch mit den Studierenden führte zu einer wesentlich umfassenderen Darstellung (Abb. 61).

¹³⁹ Vgl. dazu meine Ausführungen in Kap. I, S. 43.

Die Darstellung in Abb. 61 läßt folgende Schlußfolgerungen zu:

1. Nichtsprachlicher INPUT beschränkt sich nicht nur auf das HÖREN von Geräuschen und SEHEN von Bildern, sondern das körperliche HANDELN v. Lehrer und/oder Tn. kann einen INPUT darstellen (vgl. beispielsweise die Vorführung einer Pantomime durch Lehrer oder Schüler). INPUT kann weiterhin andere Sinne ansprechen, z.B. das Riechen oder Tasten (Beispiel: L. bietet den Tn., die die Augen verbunden haben, Geruchsproben bzw. Gegenstände zum Ertasten an).

2. Die im Ausgangsschema aufgeführten, sprach(system)fixierten Kompetenzen (lexikalische, grammatische, phonologische, orthographische) spiegeln eine analytische Trennung, die auf der Meta-Ebene vorgenommen werden kann, aber der Vielschichtigkeit von Sprachlernen nicht gerecht wird. Die Verarbeitung von INPUT geschieht ganzheitlich, d.h. komplexe kognitive Prozesse werden ausgelöst, die über rein sprachbezogene Kompetenzen hinausgehen und beispielsweise das Assoziieren, Erinnern, Vergleichen, Aushandeln, Kooperieren und Lösen von Problemen implizieren. 3. Alle vier sprachbezogenen Fertigkeiten (Hörverstehen/Leseverstehen/Sprechen/Schreiben) werden in der Unterrichtssequenz weiterentwickelt.

a) Beim Verstehen des Input wird vor allem das Hörverstehen und Sehen gefördert;

b) bei der Umwandlung des Input in Output (bzw. neuen Input) dominiert das produktive Sprechen.

4. Die klassische Fixierung auf die unmittelbar sprachbezogenen Fertigkeiten läßt im "traditionellen Fremdsprachenunterricht" die (Förderung der) nichtsprachlichen Fertigkeiten leicht aus dem Blick geraten. Diese haben hingegen im dramapädagogischen FSU einen vergleichsweise hohen Stellenwert (vgl. anhand der Liste die Häufigkeit "äußerer Lernbewegungen"). Dahinter verbirgt sich die Erkenntnis, daß durch den methodisch gezielten Einsatz nichtsprachlicher Symbolisierungsformen (sprich körper- bzw. bewegungsbezogener Fertigkeiten) Handlungssituationen erzeugt

Aufg. Chr.H	I N P U T				Beanspruchte KOMponenten	O U T P U T			
	sprachlich		nichtsprachlich			sprachlich		nichtspr.	
	HÖREN	LESEN	HÖREN (Gehörsch)	SEHEN (Bild)	a)lexikal. Kompetenz b)Gramm. " c)phonolog. " d)orthograph. " e)Inszenler. "	SPRECHEN reprod. prod.	SCHREIBEN reprod. prod.	TUN/HANDELN/ ERARBEITEN	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									

Abb. 52: Analyse von Fertigkeiten — vorläufiges Schema

Input → verstehen

- verstehen
benutzen
- a) lexikalische
 - b) grammatische
 - c) phonologische
 - d) orthographische
 - e) methodische bzw. Inszenierungs-
 - f) Assoziations-

umwandeln

Output → anwenden

N- Sticht	Sprachlied		nicht-sprachl.		Bausprache (Kampfsprache)	Sprachl.				intersprachl.	
	Hören	Lesen	(Gehör) Hören	(Bild, Sound) sehen		stimulieren, motivieren	sprechen	schreiben	inter- kulturelle Veränderung	inter- kulturelle Veränderung	
1	X				XXXXX			X		X	
2	X			X	XXXXX			X		X	
3	X	X			XXXXX			X		X	X
4	X				XXXXX			X		X	
5	X				XXXXX			X		X	X
6	X			X	XXXXX			X		X	X
7	X	X			XXXXX			X		X	X
8	X				XXXXX			X		X	X
9	X				XXXXX			X		X	X
10	X			X	XXXXX			X		X	X
11	X				XXXXX			X		X	X
12	X				XXXXX			X		X	X
13	X			X	XXXXX			X		X	X
14	X				XXXXX			X		X	X
15	X				XXXXX			X		X	X
16	X				XXXXX			X		X	X
17	X				XXXXX			X		X	X
18	X			X	XXXXX			X		X	X
19	X				XXXXX			X		X	X
20	X			X	XXXXX			X		X	X
21	X			X	XXXXX			X		X	X
22	X	X		X	XXXXX			X		X	X
23	X	X		X	XXXXX			X		X	X
24	X	X		X	XXXXX			X		X	X
25	X	X		X	XXXXX			X		X	X

Abb. 53: Analyse von Fertigkeiten: modifiziertes Schema

5. Dramapädagogischer FSU beansprucht insbesondere die Inszenierungskompetenz von Lernern, die Erinnerungs- und Vergleichskompetenz sowie deren sozial-interaktive bzw. Aushandlungskompetenz.

Dieser schematische Systematisierungsversuch kann höchstens dazu dienen, Tendenzen anzuzeigen. Ich betrachte das Schema nicht als vollständig, aber es kann die Komplexität von fremdsprachlichen Lernprozessen bewußter machen.

Auch in der erweiterten Form legt das Schema nahe, daß sprachlicher bzw. nichtsprachlicher Input vom Lehrer gegeben wird. Es drängt die Lerner in eine *rezeptive Lernhaltung*. Diese klassisch-unidirektionale Sichtweise, die auch Krashens Input-Hypothese durchzieht (vgl. Krashen 1985), gilt es zu korrigieren.

Am Beispiel von Unterrichtsschritt 1 kann deutlich gemacht werden, daß der Lehrer zwar einen Input (besser: Impuls) gibt, aber die Lerner den *eigentlichen Input* bewirken. Zur Erinnerung: In Unterrichtsschritt 1 legt der Lehrer einen großen Bogen Papier in die Mitte, auf den Boden, schreibt darauf in großen Buchstaben RAUM und fordert die Tn. auf, zu diesem Wort andere Wörter hinzuzufügen, die sie zum Stichwort Raum assoziieren. Dieser *Lehrerimpuls* muß zunächst von den Tn. verstanden werden. Ist er verstanden, wird er zum Handlungsimpuls, denn die Tn. beginnen zu handeln: schreiben Wörter auf den Bogen Papier. Verstehen und Handeln setzen entsprechende Kompetenzen auf seiten der Tn. voraus. Indem sie ihre Kompetenzen "ins Spiel bringen", entstehen (innere und äußere) Lernhandlungen oder –bewegungen und, daraus resultierend, Handlungsprodukte. Das Handlungsprodukt im Unterrichtsschritt 1 ist das fertige Assoziogramm. Dieses Assoziogramm stellt den eigentlichen (sprachlich-inhaltlichen) Input dar. Denn das assoziierte Wortmaterial, *das die Tn. einbringen*, wird zur Grundlage der weiteren Unterrichtsarbeit (vgl. Unterrichtsschritt 3).

Daß der Lerner-Input zum eigentlichen Input wird, charakterisiert die dramapädagogische Arbeitsweise. Der Lehrer ist eher ein Initiator von sprachlichen Lernprozessen als ein "Vermittler" von Sprache. Den methodischen Gang eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts gilt es sich vorzustellen als Kreislauf (Abb. 62).

Indem auf diese Weise die leichtfertige Entsprechung Lehrhandlung = Input auf diese Weise in Frage gestellt wird, erfolgt eine stärkere Sensibilisierung und Wertschätzung für das, was die Schüler im Unterricht inhaltlich selber erarbeiten.

Gleichzeitig ist damit allerdings ein Problem angesprochen, das es weiter zu klären gilt: Wie geschieht sprachlicher Lernzuwachs, wenn neuer Input zum großen Teil aus den Ressourcen der Tn. entsteht?

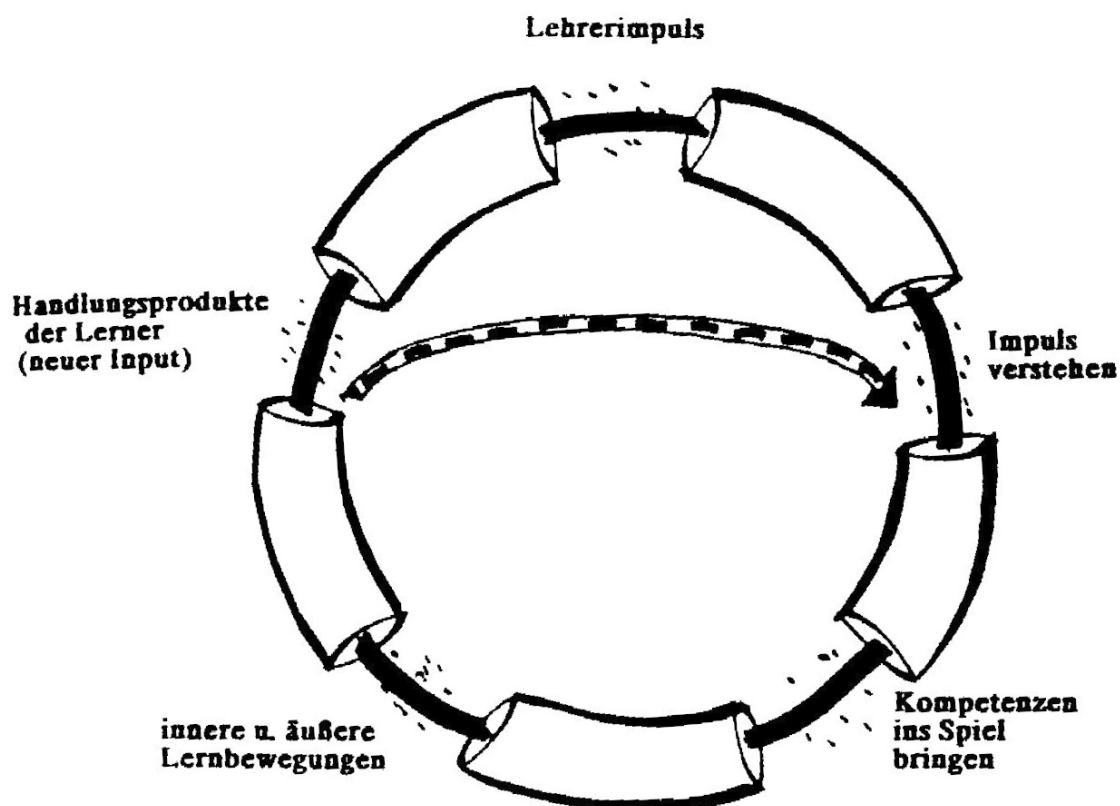


Abb. 55: Der methodische Gang eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts als Kreislauf

Im Falle dieser Unterrichtssequenz ist sicherlich zu verweisen auf den "Haupt-Input" (Text von Max Frisch), dessen Verarbeitung erfolgt, *nachdem* die eigenen Ressourcen durch kreative Aufgabenstellungen optimal aktiviert wurden.

Butzkamm (1989a, S. 78) unterscheidet beim Fertigkeitserwerb "zwischen dem Üben von Teilhandlungen oder Unterfertigkeiten und dem Ausüben der Zielhandlung selbst" und erhebt zum fundamentalen Lerngesetz: "die Zielhandlung selbst, die *ganzheitliche* Leistung muß immer wieder ausgeführt werden." (ebd., meine Hervorhebung).

Dieses Lerngesetz steht für Butzkamm in Einklang mit dem Prinzip eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts:

"Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird." (ebenda, S. 79)

Das Ausüben der Zielhandlung selbst steht im dramapädagogischen FSU im Vordergrund. Es werden fiktive Handlungskontexte geschaffen, in deren Rahmen zielgerichtet (zu)gehört, geschrieben, gesprochen und gelesen, aber auch gesehen, getastet – körperlich gehandelt wird. Das Handeln in fiktiven Kontexten unterliegt einer "Inszenierungslogik", die bestimmend wird für das Üben von Fertigkeiten. Dazu ein Beispiel aus der (auf S. 305 ff. beschriebenen) Unterrichtssequenz:

Nicht das Üben des Leseverstehens steht bei der Entscheidung für die Schritte 17 und 18 im Vordergrund, sondern die Notwendigkeit, eine Verstehensbasis zu schaffen für die spätere Inszenierung. Das Leseverstehen wird insofern zu einer Zielhandlung in Butzkamms Sinne, als die Lerner auf ein Ziel hin handeln. Das Ziel ist die Inszenierung des Textes. Dazu muß er u.a. (lesend) verstanden werden.

Im Vordergrund steht also nicht die Erlernung bestimmter Lesetechniken (obwohl in diesem Fall z.B. das Unterstreichen vorgesehen ist) bzw. die "Übung von Teilhandlungen oder Unterfertigkeiten", sondern die Anwendung der erreichten Lesekompetenz als ganzheitliche Leistung.

Rückblick auf die Unterrichtssequenz oder: Unterrichtsplanung als "Work in Progress"

Als Erforscher meines eigenen Unterrichts bin ich mir bewußt, daß Unterricht nichts Starres, Festes ist, sondern ein bewegliches Gefüge. Die Entwicklung einer Lehrkompetenz ist ein Prozeß kontinuierlicher kritischer Revision eigener Lehrhandlungen und der durch sie ausgelösten Lernhandlungen. Das kann z.B. anhand der oben auf S. 305 ff. beschriebenen Unterrichtssequenz gezeigt werden:

In einer *ersten Erprobung* dieser Sequenz mit Lehramtstudierenden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg fehlten die Unterrichts(teil)schritte, die in der Übersicht *kursiv* gesetzt sind. Wie diese im Laufe weiterer Erprobungen dazukamen, soll im folgenden kurz rekonstruiert werden:

- In einem Nachgespräch zur ersten Erprobung regte Heinz Wilms an, der vernachlässigten Fertigkeit Schreiben im Rahmen dieser Sequenz mehr Gewicht zu geben.¹⁴⁰ Das führte zur Integration von Schritt 13 und 14.
- In einer *zweiten Erprobung* mit ausländischen DeutschlehrerInnen im Rahmen einer Fortbildung für das Goethe Institut in Hamburg (August 1991), überraschten mich einige Tn. mit der Idee, ein Pferd, einen Leuchtturm und einen Tisch durch entsprechend positionierte *Personen* darzustellen. Das hatte zur Folge, daß unter Unterrichtsschritt 5 a) meine Anweisung erweitert wurde.
- Die *dritte Erprobung*, mit Lehramtstudierenden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, führte zu folgenden Modifikationen:
 - a) Während des Unterrichts hatte ich in verschiedenen unterrichtlichen Handlungssituationen registriert, daß die neu hinzugekommenen Tn.¹⁴¹ offensichtlich größere Schwierigkeiten mit den verschiedenen Aufgabenstellungen hatten als "die alten Tn.". So entschied ich mich in der Situation spontan zum Abweichen von meiner geplanten Vorgehensweise, indem ich (vor allem den neuen Tn.) die Gelegenheit bot, sich zu der Erfahrung, die sie mit einer neuen Inszenierungstechnik gemacht hatten, zu äußern (s. dazu den entsprechenden Zusatz unter Unterrichtsschritt 12 a, 2.).
 - b) Die Analyse der Videoaufzeichnung vom Unterricht machte mir deutlich, daß im Unterrichtsschritt 1 zwar der individuelle Wortschatz der Tn. aktiviert wurde, aber mit ihrem individuellen Input nicht weitergearbeitet worden war. Das führte zur Integration des Unterrichtsschritts 3, mit dem eine gemeinsame Verarbeitung des individuell eingebrachten Wortschatzes erfolgte.
 - c) Das Auswertungsgespräch am Schluß der Unterrichtssequenz geschah unter Zeitdruck und kaum zielgerichtet. Dies erinnerte mich an die Notwendigkeit, vor einer Inszenierung einen Beobachterauftrag zu geben (vgl. die Hinzufügung unter Unterrichtsschritt 21 a).
- Die *vierte Erprobung* wurde nicht von mir, sondern im Rahmen eines Deutschkurses für ausländische Studierende an der Carl von Ossietzky Universität von einer Lehrerin

¹⁴⁰ Vgl. dazu z.B. Krumm (1989, S. 19): "Ein Einblick in die sogenannten kommunikativen Lehrwerke der siebziger und frühen achtziger Jahre zeigt ein durchgängiges Fehlen zielgerichteter Schreibentwicklung."

¹⁴¹ Es handelte sich um eine auf zwei Semester angelegte Veranstaltung, die allerdings, aufgrund institutioneller Vorgaben, nach dem 1. Semester für neue Tn. geöffnet werden mußte.

durchgeführt, die in unserem unterrichtsmethodischen Seminar die Sequenz an sich selber erfahren hatte.

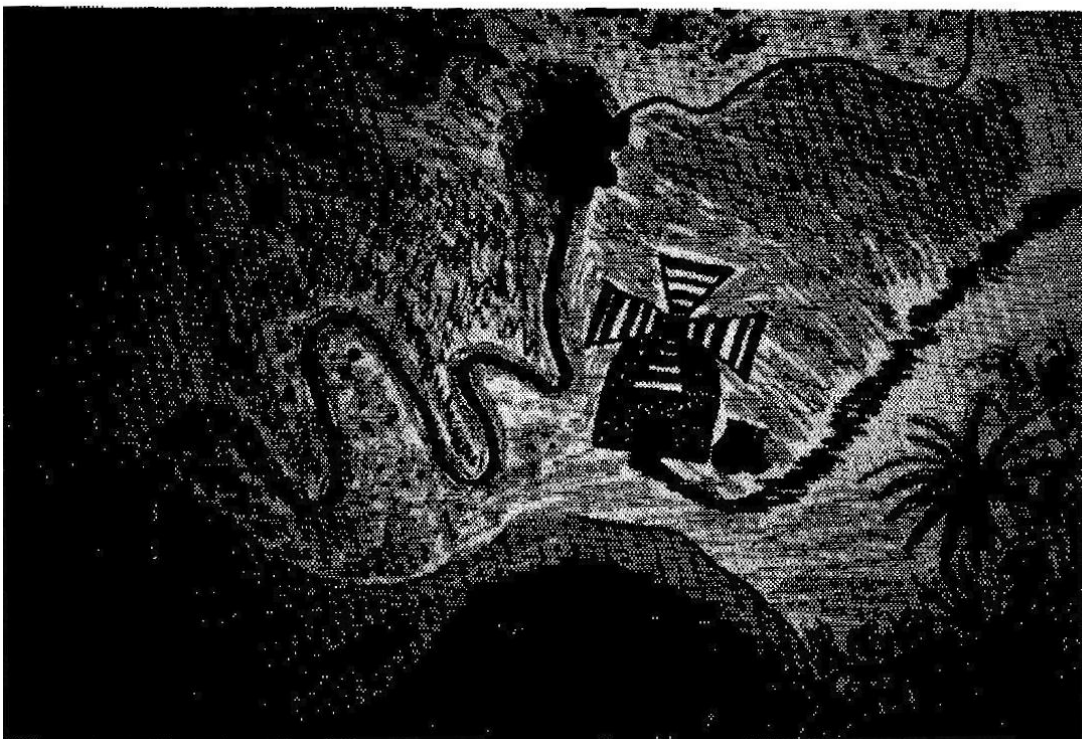
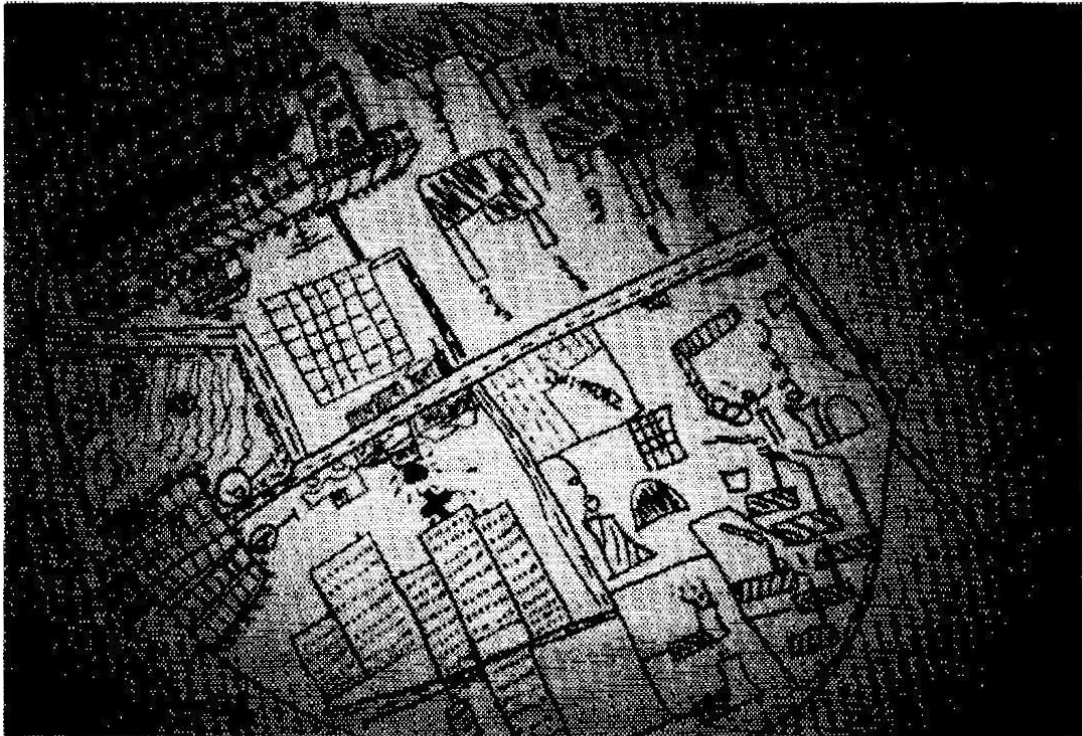
Die Erarbeitung eines strukturellen Aspektes des Max Frisch-Textes, der dieser Unterrichtssequenz zugrundelag, erfolgte als Frage- und Antwortspiel zwischen Lehrerin und Tn. Diese lange Phase konventionell-frontalen Fremdsprachenunterrichts bei einer Texterarbeitung wirkte sehr ermüdend auf mich als Beobachter und galt es daher zu ersetzen durch einen handlungsorientierteren Zugang, der mit der Integration von Schritt 21 und 22 intendiert ist.

Der "Werdegang" dieser Unterrichtssequenz veranschaulicht, auf welchen Wegen ich mich — im Sinne der Aktionsforschung — um eine reflektiertere Unterrichtspraxis bemüht habe:

1. Als Lehrer folge ich meinem Spürwissen bzw. reflektiere in der Lehrhandlung und entscheide mich, reagierend auf spezifische Handlungssituationen, für Unterrichtsschritte, die nicht vorgeplant waren.
2. Ein Kollege/Fachexperte fungiert als teilnehmender Beobachter und weist auf Aspekte hin, die bei der Planung und Durchführung von Unterricht nicht bzw. unzureichend mitbedacht wurden.
3. Nach dem Unterricht reflektiere ich *über* die Lehrhandlung, z.B. indem ich die Videoaufnahme vom durchgeführten Unterricht kritisch analysiere.
4. Meine Unterrichtsplanung wird zur Grundlage eines Unterrichts, der nicht von mir, sondern einer anderen Lehrperson gegeben wird. Indem ich deren Unterricht als Fremdbeobachter miterlebe, registriere ich "heikle Punkte", die einer weiteren Reflexion bedürfen und ermittle die spezifischen Qualitäten eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts —durch Verweise auf Befunde aus anderen Datenquellen.

2. Ist Graunsel die Insel der Deutschen und Grünsel das gelobte Land?

Exemplarisch-evaluative Darstellung der *Intensivierungsphase*



AAbb. 55 und 56: Graunsel (oben), Grünsel (unten)

Einführung

Die im folgenden detailliert beschriebene Unterrichtseinheit habe ich zu einem Zeitpunkt entwickelt (Herbst 1991), als sich in Deutschland Übergriffe gegen ausländische Bürger und Asylsuchende häuften. Ich versuchte, die aktuelle Wirklichkeit in der Fiktion auf den Kopf zu stellen: Die technologisch weit fortgeschrittene Insel Graunsel (= Deutschland) wird nicht zum "gelobten Land" für Ausländer bzw. Flüchtlinge aus Krisengebieten, sondern Graunsel selbst wird zu einem Krisengebiet, in dem ein menschliches Leben kaum noch möglich ist. Die Graunselaner (bzw. in meiner Vorstellung: die Deutschen) haben keinen anderen Ausweg, als ihr Land zu verlassen und in einem anderen Land um Aufnahme zu bitten.

Meine *inhaltsbezogenen Lehrziele* sind damit umrissen: Es geht mir darum, einen Weg zu finden, wie a) einerseits ein Nach- bzw. Mitempfinden dessen möglich wird, was Menschen erfahren, wenn sie ihre Heimat verlassen müssen und b) zu erkunden, wie Menschen persönlich reagieren, wenn sie unter dem Entscheidungsdruck stehen: Nehme ich die Fremden auf? Wieviele davon? Wie lange etc.

Die *sprachlichen Ziele* dieser Unterrichtseinheit, die für das sprachliche Eingangsniveau der Mittelstufe geplant wurde, symbolisiert die folgende "Zielscheibe", deren Mittelpunkt für den höchsten Intensitätsgrad unterrichtlicher Spracharbeit steht (Abb. 65).

In dieser Unterrichtseinheit wird ein literarischer Text von Ivan Gantschev (1985) zum Sprungbrett für unterrichtliche Aktivitäten, mit denen das Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Lesen geübt werden soll. Während die Fertigkeiten Lesen und Schreiben eine relativ marginale Rolle spielen, soll das Hörverstehen und insbesondere das *Sprechhandeln* in dieser Unterrichtseinheit intensiv gefördert werden; indem *Handlungssituationen* inszeniert werden, in denen die Lerner spontan und frei sprechen.

Die Unterrichtseinheit wurde – in der Lernaltersgruppe Englisch sowie Deutsch – mit verschiedenen Zielgruppen (A, B, C und F)¹⁴² im In- und Ausland erprobt.

¹⁴² Vgl. die Auflistung der verschiedenen Zielgruppen in Kap. I, S. 50.

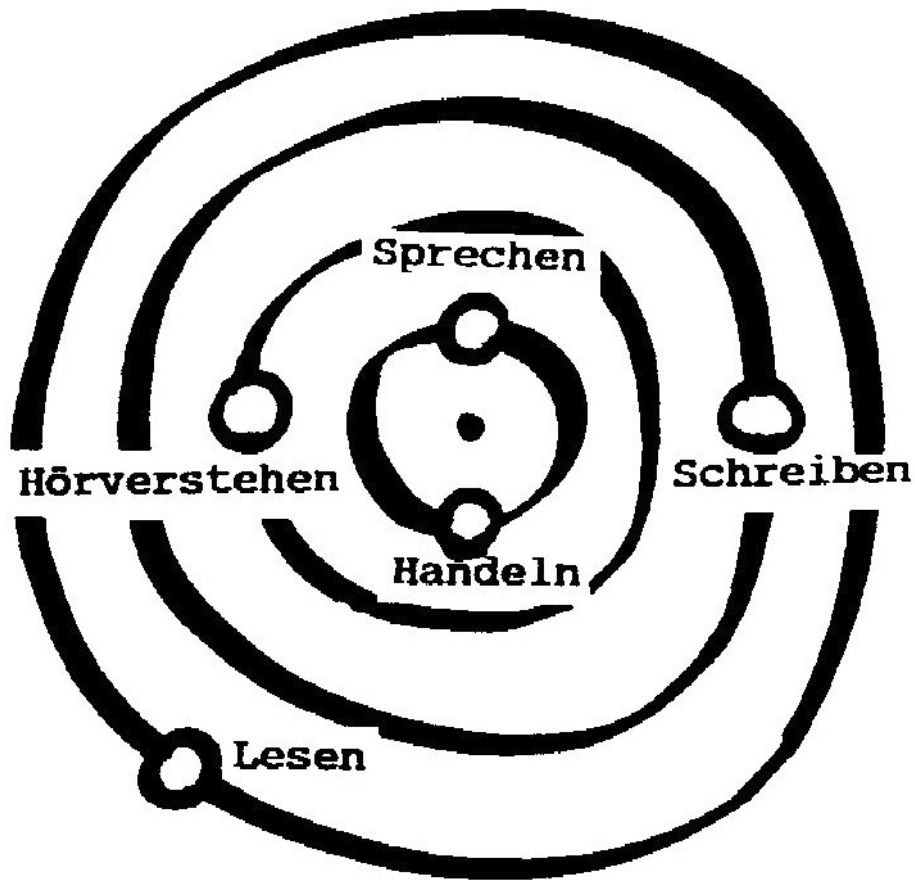


Abb. 57: Lehrziel-Scheibe

Im folgenden soll beispielhaft analysiert werden, welche Lernprozesse dabei gemacht wurden, indem die Reaktionen der Lerner dokumentiert und interpretiert werden (in den Kommentarteilen gebe ich jeweils an, auf welche der genannten Zielgruppen ich mich jeweils beziehe). Auf diese Weise sollen – mit Querverweis auf entsprechende Daten aus anderen Quellen – *Merkmale der dramapädagogischen Arbeitsweise* bestimmt werden. Bei der Auswertung dieser Unterrichtseinheit stütze ich mich im einzelnen auf folgende Datenquellen:

- Handlungsprodukte von Lernern (Zeichnungen, Texte);
- (selektiv transkribierte) Videoaufzeichnungen von Unterricht;
- Fotoaufnahmen;
- (selektiv transkribierte) Tonbandaufnahmen von Auswertungsgesprächen;
- Ergebnisse einer schriftlichen Befragung.

Die geplante Sequenz im Detail – im Wechsel mit Kommentaren zu ihrer

Realisierung in verschiedenen Zielgruppen

Unterrichtsschritt 1

- a) L. liest 1. Teil der (Original-)Geschichte vor **LKf** Text als Inszenierungsvorlage:
(s. weiter unten). Grundlage für einen fiktiven Kontext schaffen
- b) Tn. hören zu. / Einführung in das Thema; Hörverstehen
IT|SF Gestaltetes Vorlesen / Großgruppe im
Sitz(halb)kreis

Es waren einmal zwei Inseln: Grünsel und Graunsel. Die befanden sich in der Mitte des Ozeans. Sie waren voneinander getrennt durch tiefes Wasser.

Die allerersten Menschen, die auf Grünsel ihren Fuß setzten, fanden einen friedlichen Ort mit großen grünen Bäumen und dunkler, fruchtbarer Erde. Ihre Anführer sagten: Da wir jetzt hier mitten im Ozean sind und unsere Insel nur so groß ist und nicht größer, werden wir alle sorgsam mit ihr umgehen und sehr hart arbeiten müssen, damit sie so lieblich bleibt wie sie heute ist.

Wenn wir vorsichtig sind und weise, dann werden wir unsere eigene Nahrung pflanzen und ernten können und lernen, wie wir die anderen Dinge herstellen, die wir brauchen, um glücklich und angenehm leben zu können.

Und über die Jahre hinweg sollte es so kommen auf Grünsel. Das Leben war einfach; es richtete sich nach dem Lauf der Sonne, des Mondes und nach den wechselnden Jahreszeiten.

Die Menschen, die zum allerersten Mal Graunsel betraten, fanden eine Insel vor, die der Insel Grünsel sehr ähnlich war – ruhig und friedlich und grün und lieblich. Aber ihre Anführer sagten: Da wir jetzt hier mitten im Ozean sind und unsere Insel nur so groß ist und nicht größer, werden wir sehr hart arbeiten müssen, wenn wir mit dem Rest der Welt mithalten wollen. Wir werden lernen müssen Schiffe zu bauen und Fabriken und werden unser Land sehr weise nutzen müssen; ansonsten werden wir nie in der Lage sein, all die Dinge herzustellen und zu kaufen, die wir uns wünschen.

Es gab Veränderungen auf Graunsel, große Veränderungen. Wenn auch die Insel sehr klein war, sie behauptete sich in der Welt. Das Inselleben richtete sich nach einem Rhythmus, der vorgegeben wurde von den Fahrzeiten der Schiffe, von den Stempeluhr in den Fabriken und von den Verkehrsampeln auf den Kreuzungen der ausgebauten Graunselstraßen.

Unterrichtsschritt 2

a) L. teilt Tn. in eine A-Gruppe und eine B-Gruppe auf und ermittelt durch Losentscheid, welche Gruppe im Verlauf der weiteren Unterrichtsarbeit die Bevölkerung von Graunsel bzw. Grünsel repräsentieren wird. L. gibt folgenden Arbeitsauftrag für Gruppenarbeit: "Fertigt gemeinsam eine Zeichnung an, die zeigt, wie eure Insel aussieht (landschaftlich, architektonisch etc.) und wie das soziale Leben auf eurer Insel funktioniert (welche wichtigen Plätze, Institutionen etc. gibt es?). Jede(r) von euch sollte möglichst zu der Zeichnung beitragen, indem er/sie ein größeres oder kleineres Detail hinzufügt."

L. legt 2 großformatige Papier-Bögen und eine größere Auswahl an Farbstiften bereit, mit möglichst viel Abstand zwischen den Bögen.

b) Tn. formieren sich um ihren jeweiligen Bogen, klären miteinander nochmals die Aufgabe, tauschen Ideen aus, beginnen zu zeichnen.

Unterrichtsschritt 3

a) L. geht während der Zeichenphase zu den einzelnen Gruppen, verschafft sich einen guten Eindruck vom Stand der Zeichnung und stellt den Tn. gezielte Fragen, um sie auf evtl. unberücksichtigte Aspekte des Insellebens aufmerksam zu machen (z.B.: "Und was macht man auf eurer Insel mit den Toten?")

b) einzelne Tn. antworten auf die Fragen des L.

LKf Aushandlung einer fiktiven Welt (Insel); Ermutigung zum zeichnerischen Gestalten / die Kooperation zwischen den Tn. und das freie Sprechen fördern;

IT|SF Kollektive Zeichnung / Kleingruppenunterricht

Req Papierbögen, Farbstifte

LKf gezielte Lehrerfragen, um die Glaubwürdigkeit des zu konstruierenden fiktiven Handlungskontextes zu bewirken / Hörverstehen; freies Sprechen

IT|SF (zielgerichtete) Frage und Antwort / Kleingruppenunterricht

Req Zeichnung

Kommentar zu Schritt 2 und 3 oder: Zeichnen im Fremdsprachenunterricht

Im folgenden fasse ich Punkte zusammen, die von Lehramtstudierenden (Zielgruppe C) in einem Auswertungsgespräch genannt wurden:

- die Assoziationen von allen drängen gleich in die Richtung, die durch die Geschichte vorgegeben ist.
- am Anfang wird sehr allgemein über die Zeichnung geredet; einige verbleiben zunächst zögernd, während andere sich in eine Ecke "einwuseln" und zu zeichnen beginnen;
- auch die eher Gehemmten ("ich kann nicht zeichnen") ergreifen einen Stift und "riskieren" die Beteiligung am gemeinsamen Produkt;
- es entsteht ein buntes Bild: jede und jeder kann ihre/seine eigenen Phantasien einbringen;
- Obwohl auf den ersten Blick vieles nicht zusammengehört, entsteht ein komplettes Ganzes;
- die Übung ist verständigungsfördernd, denn es muß *abgesprochen* werden, wer, was, warum und wohin zeichnet;
- die Übung erinnert an die Grundschulzeit;
- es entsteht eine friedliche (Arbeits-)Atmosphäre;

Die Äußerungen der Studierenden betonen, daß jede/r sich nach ihrem/seinem Rhythmus einbringen kann und Gemeinschaftsgeist und (sprachliche) Verständigung gefördert wird. Das Zeichnen als kreative Ausdrucksform ist für einzelne Lerner (zunächst) eine Herausforderung, da sie anknüpfen müssen an "sinnliche Lernerfahrungen" aus der Kinderzeit.

Grundsätzlich sollten künstlerisch-kreative Ausdrucksformen — Zeichnen, Malen, Singen, Musizieren — in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht gefördert werden.¹⁴³

Unterrichtsschritt 4

¹⁴³ Vgl. in diesem Zusammenhang den Teil "Argumente für ein Ernst(er)nehmen künstlerischer Orientierung in der Pädagogik" in Kap. II.

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a) L. fordert die Grünselaner (Gruppe A) auf,
 _ sich kreisförmig hinter die (sich am anderen
 Raumende befindende und um ihre Zeichnung
 herumsitzende) Gruppe B zu stellen;
 _ sich die Zeichnung von Gruppe B sorgfältig
 anzuschauen und
 _ an die Gruppe B Fragen zu stellen, falls die
 Zeichnung Details enthält, die nicht
 unmittelbar verständlich sind.</p> <p>b) einzelne Tn. fragen bzw. antworten.
 (danach: in umgekehrter Abfolge)</p> | <p>LKf — Intensivierung der Identifikation mit
 dem eigenen fiktiven Kontext (Insel)
 durch Selbstdarstellung; — Schaffung
 gegensätzlicher Gruppenidentitäten;
 — Bemühen um ein Verstehen der fiktiven
 Gegenwelt (andere Insel) / Interaktion
 zwischen Kleingruppen: Hörverstehen/freies
 Sprechen</p> <p>ITSF (zielgerichtete) Frage und Antwort /
 Innen-/Außenkreis: interagierende Klein-
 gruppen</p> <p>Req Zeichnung</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Kommentar zu Schritt 4 oder: Identifikation mit einer unattraktiven Rolle

Die Lehramtstudentin Elsa M. (Zielgruppe C) äußert sich zu diesem Unterrichtsschritt wie folgt:

"Das war schon ganz witzig, als wir angefangen haben zu fragen. Ich hätte mich eigentlich viel mehr mit eurer Insel (Grünsel) identifizieren können; ich glaube, das ging allen (Graunselanern) so. Aber irgendwie ... weil ich jetzt auf dieser blöden Insel da saß und ... ich merkte so richtig, ich kam immer mehr während der Fragen so in die Situation des Graunselaners, so daß ich dann auch Fragen gestellt hab' wie: Langweilt ihr euch nicht? Irgendwie mußte das doch schlecht zu machen sein, obwohl ich eigentlich so innerlich absolut überzeugt von eurer Sache war, wesentlich mehr als von unserer; und sich das noch verstärkt hat, als ihr uns dann Fragen gestellt habt. Daß ich also Sachen gesagt hab', die ich mit mir persönlich überhaupt nicht vereinbaren kann. ... *Also das war wirklich der Graunselaner, der dann gesprochen hat.* Irgendwie versucht man ja das, was man da jetzt so kreiert hat, zu rechtfertigen — und wenn man irgendwie in die Offensive geht."

Die Äußerungen von Elsa belegen, daß anfängliche Skepsis gegenüber einer "unattraktiven Rolle" umschlägt in eine zunehmende Identifikation mit dieser Rolle. Die von mir hervorgehobene Äußerung belegt in der Tat einen *hohen* Grad an individueller Identifikation. Dieser wird möglich auf dem Hintergrund der geschaffenen Gruppenidentität. Das Phantasie-Produkt, das die Energie der Gruppe hervorgebracht hat, wird quasi zum Symbol bzw. (geistigen) Eigentum der Gruppe, das gegen außen verteidigt wird.

Unterrichtsschritt 5

a) – L. weist darauf hin, daß zwar verschiedene Aspekte des Lebens auf den beiden Inseln verglichen werden können, schlägt aber eine Konzentration auf den Aspekt Erziehung vor (da die meisten Tn. vermutlich am meisten Erfahrungen in diesem Bereich haben).

- L. gibt daraufhin folgenden, zweiteiligen Arbeitsauftrag für die Arbeit in den bereits eingeteilten Gruppen:

1. "Bereitet 3 Standbilder vor, die möglichst detailliert zeigen, in welcher Form Erziehung auf eurer Insel praktiziert wird."

2. "Überlegt euch und einigt euch darauf, welche Geschichten bzw. Gerüchte die Eltern auf eurer Insel ihren Kindern über die andere Insel erzählen."

b) Tn. planen und proben Standbilder bzw. konstruieren Geschichten

LKf von der gezeichneten zur leibhaftigen Vorstellung: Intensivierung der Identifikation mit den fiktiven Kontexten; den Grund legen für eine Interaktion zwischen den fiktiven Kontexten / freies Sprechen in der Kleingruppe; Arbeit auf dem Wort- bzw. Sachfeld "Erziehung"

IT/SF Standbild / Kleingruppenunterricht

Req evtl. Gegenstände, die sich im Raum befinden (Bücher, Stifte usw.)



Abb. 58: Nachdem die Gruppe die Details der Insel Grünsel gezeichnet hat (s. das Handlungsprodukt im Vordergrund), verständigt sie sich darüber, wie in Form von Standbildern inseltypische Erziehungspraktiken dargestellt werden können.

Unterrichtsschritt 6

a) L. organisiert die Präsentation der Gruppenarbeit: Gruppe A zeigt nacheinander ihre 3 Standbilder; nach jedem Standbild kommentieren die Mitglieder von Gruppe B, wie es auf sie — als neutrale Beobachter! — wirkt;

b) Tn. der Gruppe A formieren sich zu Standbildern; einzelne Tn. der Gruppe B beschreiben die Wirkung der Standbilder.

LKf Betrachtung der anderen fiktiven Welt von einem neutralen Standpunkt (außerhalb der Rolle); eine erste Reaktion auf die andere fiktive Welt aus einer relativen Distanz-Position / durch Symbolisierung (Standbild) einen Sprechanlaß schaffen: freies Sprechen; Hörverstehen

IT/SF Standbild (zeigen; kommentieren)/interagierende Kleingruppen (zuschauende Kleingruppe formiert sich als Halbkreis mit Blickrichtung zur vorführenden Kleingruppe)

Req evtl. Gegenstände, die sich im Raum befinden

(danach: in umgekehrter Abfolge)

INSZENIERUNGSFORM STANDBILD

Auf den folgenden Fotos sind ausländische Deutschlehrer (Zielgruppe F) zu sehen, die im Sommer '92 an einem Fortbildungskurs am Goethe-Institut Bremen teilnahmen.



Abb. 59: Die Insel Grünsel ist für die Gruppe urchristliche Gemeinschaft und ...



Abb. 60 ... eine ökologisch-bewußte Gemeinschaft. Selbstversorgung ist oberstes Prinzip (Das Foto zeigt, wie auf den Feldern die eigene Nahrung angebaut wird und eine Ziege gemolken wird).



Abb. 61: Die Graunselaner sitzen an Computern und werden von strengen Ausbildern zur Leistung für das Wohl der Insel angehalten.



Abb. 62: Die Graunselaner haben eine zeitsparende Technik entwickelt: Während des Schwimmens können sie ihre Bewegungen so koordinieren, daß ihnen das gleichzeitige Lesen gelingt.

Unterrichtsschritt 7

a) L. organisiert / intensiviert die Präsentation der Gruppenarbeit, indem er folgende Anweisung gibt: "Gruppe A zeigt jetzt ihre 3 Standbilder — ohne Unterbrechung — nacheinander, wobei auf einen 'sanften Übergang' zwischen den einzelnen Standbildern geachtet werden sollte: Während Gruppe A (Grünselaner) ihre Serie von Standbildern zeigt, begleiten die Graunselaner (Gruppe B) diese Standbilder durch die Erzählungen, mit denen die Eltern auf Graunsel ihren Kindern ein Bild über die Insel Grünsel vermitteln.

b) Tn. der Gruppe A zeigen Standbild(er);

LKf Schaffung einer besonderen Atmosphäre bzw. Wirkung der Standbilder durch die 'begleitende Erzählung'; Sensibilisierung für das Verbinden zweier Techniken (Standbild und Erzählung), um einer Inszenierung besondere Form zu geben; Betrachtung der anderen fiktiven Welt von einem subjektiven Standpunkt, aus der Perspektive einer (vage definierten) Rolle' / die Sammlung der Gruppenergebnisse mittels einer besonderen Inszenierungsform bewirkt einen spontanen Sprechelaß: Hörverstehen, freies Sprechen

ITSF Standbild(er) mit begleitender Erzählung / interagierende Kleingruppen: 1

einzelne der beobachtenden Tn. aus Gruppe B erzählen
(danach: in umgekehrter Abfolge)

vorführende Gruppe, 1 (halbkreisförmig positionierte) Beobachter- bzw. Kommentator-Gruppe
Req evtl. Gegenstände, die sich im Raum befinden

Kommentar zu Schritt 7 oder: Grammatik und asoziale Phantasie

Im folgenden werden einige Äußerungen festgehalten, mit denen Lehramtstudierende (Zielgruppe B) die Präsentation der Standbilder begleiteten. Sie werden aus meiner Sicht kommentiert.

A. Die Graunselaner über die Standbilder der Grünselaner:

- "We have heard about much free sex about them ... and no civilisation ... everything is down ... under no strict rules, no rules at all." (*)
- "They don't have to work, all day long they dance."
- "They need some help. They are not really adults, but childs, they have childish attitudes." (*)
- "We have to show them how to lead life properly."
- "We ought to develop them."

B. Die Grünselaner über die Graunselaner:

- "They have got these machines which function with s.th. called like elecfcicity" (die Studentin spricht "electricity" bewußt befremdlich aus).
- "They have to stare at screens all day long, these glass things, they get blind when they are fifteen."
- "That's why they have a third eye — look the long one there!"
- "They die from strange things."
- "They don't love each other, they all look straight, they don't care for each other."

Schaut man sich die Äußerungen der Studierenden *unter linguistischen Gesichtspunkten* an, so fällt auf, daß im fiktiven Handlungskontext beispielsweise Formen der Verneinung *passieren*, insbesondere auch das Personalpronomen (3. Person, Plural) sowie Modal- und Hilfsverben. Die beschriebene Gruppe fortgeschrittener

Sprachstudenten hat mit solchen Strukturen kaum mehr Schwierigkeiten. Während die Lerner mit einem hohen Grad an innerer Beteiligung sprachlich agieren, vergessen sie die Unterrichtssituation!

Mit Anfänger-Zielgruppen wäre zwar eine kleinschrittigere Spracharbeit notwendig — die Äußerungen könnten beispielsweise schriftlich vorbereitet werden —, doch auch sie müßten sprachlich ausdrücken, wonach der spezifisch fiktive Kontext verlangt. In dieser spontanen Handlungssituation haben einige Studierende sprachliche Probleme (vgl. die mit (*) markierten Äußerungen), doch würde ein korrigierender Eingriff des Lehrers die intendierte "ästhetische Wirkung" der Präsentation untergraben.

Unter *inhaltlichem Blickwinkel* fällt auf, daß für die Graunselaner die Insel Grünsel zur Projektionsfläche wird für das, was in der verregelten Gesellschaft Graunsels tabu ist — freier Sex und die Freiheit zum Nichtstun werden assoziiert. Nach dem Motto "Was wir nicht dürfen, darf auch woanders nicht erlaubt sein!" werden die Grünselaner von den Graunselanern "infantilisiert". Das freie Sein wird mit Kindlichkeit assoziiert, mit einer menschlichen Entwicklungsstufe, die es zu überwinden gilt. Die gegensätzlichen Welten der Inseln finden eine symbolische Entsprechung in der Polarität Erwachsener — Kind.

Die Grünselaner agieren in dieser Situation — als Vergeltung für die Kommentare der anderen Gruppe? — ihre "Lust am Asozialen" aus (vgl. Scheller (1984), indem sie den Graunselanern physische Verunstaltungen zuschreiben. In der Fiktion werden solche asozialen Phantasien, die offensichtlich mit Genuß ins Spiel gebracht werden, nicht sanktioniert.

Unterrichtsschritt 8¹⁴⁴

a) L. erklärt, daß es im folgenden darum geht, die sozialen, geographischen, politischen, historischen Gegebenheiten der jeweiligen Insel noch besser kennenzulernen:

LKf Arbeit an der Glaubwürdigkeit der konstruierten Kontexte; Agieren aus einer (noch vage definierten) Rolle; Kreativität: spontanes Erfinden von fiktiven Details /

¹⁴⁴ In der britischen Dramapädagogik ist "building belief", d.h. die Arbeit an der Glaubwürdigkeit des vorgestellten Kontextes, Grundvoraussetzung für ein intensives (Sprach)Handeln in der Fiktion (vgl. z.B. Wagner 1979, S. 67-75).

- L. fordert (alternierend zwischen Gruppe A und B) einzelne Tn. auf, zu ihrer jeweiligen Zeichnung zu gehen (vom L. vorher an prominenter Stelle angebracht);
- L. stellt dem betreffenden Tn. Überraschungsfrage(n) und fordert den Tn. auf, beim (unvorbereiteten, spontanen) Beantworten der Frage auf die Inselzeichnung Bezug zu nehmen (Beispiel: Kannst du uns zeigen und erklären, wo auf der Insel sich ein Ort von historischer Bedeutung befindet. Wieso ist er historisch bedeutsam?)
b) einzelne Tn. begeben sich in exponierte Position und beantworten spontan die Überraschungsfrage(n)

Unterrichtsschritt 9

a) L. gibt Arbeitsauftrag für Gruppenarbeit: "Entwickelt und probt die besonderen Begrüßungsformen, die auf eurer Insel – zu unterschiedlichen Tageszeiten bzw. sozialen Anlässen – praktiziert werden. Diese Begrüßungsformen sollen vorgeführt und jeweils von einer Person aus eurer Gruppe passend kommentiert werden."
b) Tn. diskutieren, planen, proben.

Reaktivierung des in der Gruppe gemeinsam konstruierten Wissens über das Leben auf der Insel; Erweiterung des Inselbildes durch Provokation zum spontanen Sprechen
IT|SF Überraschungsfrage / Frontalunterricht: einzelner Tn. vor Großgruppe (einschl. Lehrer)
Req Zeichnung

LKf Arbeit an der Glaubwürdigkeit des fiktiven Kontextes; Tn. in der 'Rolle' von (anonymen) Individuen; Fokussierung auf einen ausgewählten, alltäglichen Aspekt des Insellebens/freies Sprechen bei der Planung von körpersprachlichen Ausdrucksformen
IT|SF (kommentierte) szenische Improvisation / Kleingruppenunterricht

Unterrichtsschritt 10

a) L. organisiert Präsentation der Gruppenarbeit im Raum, indem er den Bereich für die vorführende Gruppe bzw. für die Zuschauer festlegt.

- L. vergibt einen Beobachterauftrag für die Zuschauer: "Achtet auf die Feinheiten bzw. Besonderheiten der Begrüßung auf der anderen Insel."

b) mehrere Tn. führen vor, einzelne Tn. kommentieren Vorführung; eine Gruppe von Tn. beobachtet

LKf Sensibilisierung für Nuancierungen in der szenischen Darstellung; die Aufmerksamkeit der Zuschauer herstellen, lenken / Hörverstehen

IT|SF (kommentierte) szenische Improvisation; Beobachterauftrag / Kleingruppenunterricht

Unterrichtsschritt 11

a) Lehrerfrage: "Was fällt auf, wenn ihr die Begrüßungsformen, wie sie auf den Inseln praktiziert werden, miteinander vergleicht?"

b) einzelne Tn. antworten

LKf In-Beziehung-Setzen der fiktiven Kontexte / unterschiedliche Gruppenarbeiten aufeinander beziehen und kontextlogischen Sprechanlaß schaffen

IT|SF gelenktes Gespräch / Großgruppe mit Blickkontakt zueinander (z.B. im Sitzkreis)

Unterrichtsschritt 12

a) L. instruiert die Gruppen getrennt.

Gruppe A (Grünselaner) bekommt folgenden Arbeitsauftrag:

"Ihr bildet zusammen das politische Forum (z.B. Ältestenrat), in dem die für das Inselleben wichtigen Entscheidungen gefällt werden. Klärt miteinander: Mit welchen typischen Anliegen/Problemen wendet sich die

LKf Aufbau von fiktiver Gruppen- und Einzelidentität; durch getrennte Instruktion den Boden bereiten für einen Konflikt zwischen Graunselanern und Grünselanern / Vorbereitung auf spätere Lernhandlung; Hörverstehen, freies Sprechen

IT|SF Einfühlungsfragen / Gruppenunterricht
Req Tafel bzw. kopierte Blätter mit Ar-

Bevölkerung von Graunsel an das Forum? Wer hat im Forum welche Funktion? Wie werden diese Anliegen/Probleme im Rat behandelt, d.h. auf welche Weise werden Entscheidungen gefällt? Jede(r) klärt einzeln für sich: Seit wann gehöre ich dem Forum an? Mache ich das hauptamtlich oder als Nebentätigkeit? Wie verstehe ich mich mit den anderen Mitgliedern des Rates? Was sind meine persönlichen Schwächen und Stärken?"

Gruppe B (Graunselaner) wird unterteilt in zwei bzw. drei Untergruppen, wobei geklärt wird, welche soziale Schicht/Gruppierung in der jeweiligen Untergruppe jeweils repräsentiert wird (z.B. eine Familie, eine Gruppe von Intellektuellen etc.). Die Untergruppen bekommen folgenden Arbeitsauftrag:

"1. Klärt miteinander folgende Fragen: "Ihr kennt euch schon länger und habt oft miteinander zu tun. Bei welcher Gelegenheit, wann, wie oft? Wenn ihr euch trifft, um wichtige Dinge miteinander zu bereden: Wo trifft ihr euch? Wie sind die Beziehungen innerhalb eurer Gruppe? Habt ihr alle die gleiche Position, oder gibt es einzelne, die dominanter sind als andere?"

2. Jeder für sich klärt die folgenden Fragen: "Welchen Beruf habe ich bzw. welche Tätigkeit ist typisch für mich? Wie sieht mein Alltag normalerweise aus? Welchen Status habe ich in der Graunsel-Gesellschaft? Wie sehe ich normalerweise aus? Welche Kleidung trage ich? Wie ist meine politische Einstellung? Welche Hoffnungen, welche Wünsche habe ich?"

b) Tn. reden miteinander, denken nach,

machen Vorschläge, entscheiden etc.

Die folgenden Schritte 13-15 sind nicht zwingend und können im Falle eines engen Zeitrahmens entfallen, doch wird mit diesen Schritten die Fertigkeit Schreiben ins Spiel gebracht und die Einfühlung in den fiktiven Handlungskontext intensiviert.

Unterrichtsschritt 13

a) L. erklärt: "Bevor ich den 2. Teil der Geschichte vorlese, sollt Ihr – getrennt nach Grünsel und Graunsel – selber darüber spekulieren, wie die Geschichte weitergeht, indem ihr sie weiterschreibt. Die Grünselaner beginnen ihren Text mit dem Satz: 'Je mehr die Jahre vergingen, desto lebenswerter wurde das Leben auf Grünsel, ...'; die Graunselaner beginnen ihren Text mit dem Satz: 'Je mehr die Jahre vergingen, desto schwieriger wurde das Leben auf Graunsel, ...!'"

b) Tn. tauschen Ideen/Phantasien aus; eine Person schreibt die Sätze auf, die gemeinsam formuliert werden

LKf Tn. übernehmen Autorenfunktion: das (Auf-)Schreiben bewirkt eine weitergehende Identifikation mit dem fiktiven Kontext; die Vorgaben bewirken dabei eine Verschärfung des Kontrastes zwischen den Inseln / Förderung des (kreativen) Schreibens in der Fremdsprache
IT|SF kreatives Schreiben / Gruppenunterricht
Req Papier, Stift

Unterrichtsschritt 14

a) L. organisiert die Reihenfolge, in der die Tn. ihre Texte vorlesen
b) einzelne Tn. lesen die erarbeiteten Gruppentexte vor

LKf Die Erarbeitung eigener Phantasieprodukte stimuliert zum Vergleich mit der 'Originalversion'; Entfaltung von Neugier / Veröffentlichung der Gruppenergebnisse: Hörverstehen; (Vor-)Lesen
IT|SF gestaltetes Vorlesen / "Frontalunterricht": einzelne Tn. lesen vor (Mittler und

Lehrer haben Blickkontakt zum vorlesenden
Tn.)

Req Texte

Unterrichtsschritt 15

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) L. lenkt das Gespräch über das Besondere, Gemeinsame, Unterschiedliche der vor-gelesenen Versionen | LKf Reflexion über den Grad an Dramatik, mit dem die Geschichte fortgesetzt wurde/Verarbeitung der Gruppenergebnisse |
| b) einzelne Tn. beteiligen sich am Gespräch | IT SF gelenktes Gespräch / "Frontalunterricht": Tn. haben Blickkontakt zum Lehrer |

Kommentar zu den Schritten 13-15 oder: Lerner als Autoren

Das Schreiben der Lerner wird "kanalisiert", indem die Vorgabe gemacht wird, daß auf Grünsel das Leben "lebenswerter" und auf Graunsel das Leben "schwieriger" wird. Diese Vorgabe bewirkt unmittelbar eine Polarisierung im Sinne einer Gegenüberstellung von positiver und negativer Utopie. Die Gedanken der Lerner kreisen um die wahrscheinlichen Gründe, deretwegen die jeweilige Insel auf einen positiven oder negativen Zukunftskurs steuert. Es nimmt nicht wunder, daß diese Gründe sehr unterschiedlich sind, denn individuelle Lerner projizieren an dieser Stelle ihre eigenen Zukunftsängste bzw. -wünsche in den Fortgang der Geschichte. Das illustrieren folgende Beispiele, die von DaF-LehrerInnen aus vorwiegend osteuropäischen Ländern stammen, die im Sommer 1992 an einem Fortbildungskurs am Goethe Institut Bremen teilnahmen (Zielgruppe F).

Es scheint mir wichtig, daß die Lerner die Möglichkeit bekommen, ihre Version zu liefern, bevor sie die Version des Lehrers zu hören bekommen. Damit wird ihnen die gleiche "Autorenkompetenz" zugestanden wie dem Lehrer und gleichzeitig eine "(Erwartungs-)Spannung" bewirkt: Die Lerner werden neugierig darauf, inwieweit ihre Phantasieprodukte Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede aufweisen zum Text des Lehrers; eine entsprechend höhere Konzentration beim Hörverstehen des Lehrer-Textes ist die Folge.

Version A: Je mehr die Jahre vergingen, desto lebenswerter wurde das Leben auf Grünsel. Die Natur wurde zum Freund des Menschen, weil er sie schonend, sorgfältig, liebevoll behandelte. Der Mensch war mit wenig zufrieden und hat von der Natur nur so viel genommen, was er zum einfachen Leben brauchte. Die Harmonie der Natur spiegelte sich in den menschlichen Beziehungen wider. In den Familien herrschten Liebe und Vertraulichkeit, alle Menschen waren hilfsbereit und rücksichtsvoll. Auf keinen Fall waren die Menschen moralisch verdorben. Aber die Entwicklung blieb nicht stehen.

Version B: Und je weiter die Zeit verging, desto schwieriger wurde das Leben auf Graunsel. Immer weniger Kinder kamen zur Welt, denn die Leute wollten nur arbeiten, studieren, in Urlaub fahren und immer reicher werden. Sie lebten immer schön, bequem und leicht, wurden aber trotzdem immer trauriger. Sie verstanden nicht, was ihnen noch fehlte. Auf Graunsel entstanden psychiatrische Kliniken; es wurden Forschungsinstitute gegründet, um festzustellen, woher das Unglück kommen konnte.

Inhaltlich werden sich die Versionen der Lerner dem Text des Lehrers bzw. seinen Erwartungen in der Regel annähern (vgl. Version A und B), doch ist natürlich nicht auszuschließen, daß einzelne Lerner sich gegen die (lehrergesteuerte) Kanalisierung ihrer Gedanken sträuben. Das zeigt sich z.B. deutlich in Version C, in der die Lerner nicht wollen, daß das Leben auf Graunsel (zu) schwierig wird. Sie beharren darauf, daß die Wissenschaft die Probleme der Industriegesellschaft letztendlich doch in den Griff bekommt.

Version C: Je mehr die Jahre vergingen, desto schwieriger wurde das Leben auf Graunsel. Die Einwohnerzahl auf Graunsel nahm rasch zu, die Insel wurde überbevölkert. Es herrschten Depressionen. Die Wissenschaftler mußten deswegen eine neue Lebensart entwickeln. Es entstanden neue technische Anlagen, die sehr wenig Energie verbrauchten. Die Autos verbrauchten statt Benzin nur Salzwasser. Durch perfekte Recycling- und Umweltschutzmaßnahmen entstand wieder das Leben auf der Insel. Die Leute wurden naturbewußt und hatten keine Depressionen mehr. Es verschwanden alle Dosen, Plastiktüten. Viele Leute reisten ins Ausland, und diejenigen, die sich nicht anzupassen wußten, wanderten aus.

Version D: Je mehr die Jahre vergingen, desto schwieriger wurde das Leben auf Graunsel. Es kam so, daß die Technik ihren Höhepunkt schon erreichte, aber mehrere Umweltschutzprobleme ungelöst blieben. Und eines Tages schien die Sonne nicht so hell wie

vorher, und die Leute bekamen Schwierigkeiten mit dem Atmen und die ersten Flüchtlinge verließen die Insel und wanderten nach Grünsel aus.

Wie läßt sich vermeiden, was als Kritikpunkt von einer Lernergruppe formuliert wurde: "Wir wurden stark gesteuert; die Geschichte hätte auch ganz anders ausfallen können."?

Der Lehrer könnte a) seine Version als eine unter anderen anbieten oder b) ausschließlich die schriftlichen Produkte der Schüler zur Grundlage machen. In beiden Fällen würde es allerdings darum gehen, im Gespräch die "Essenz der Versionen" zu ermitteln: das, was das Leben auf Grünsel "lebenswert" bzw. auf Graunsel "schwierig" macht. Die von den Schülern genannten Gründe werden *allesamt* akzeptiert als mögliche Erklärungen. Denn für den Fortgang der Geschichte ist es nicht wichtig, ob die Graunselaner ihre Insel wegen Überbevölkerung oder Umweltverschmutzung verlassen; wichtig ist, *daß* aus bestimmten Gründen der Zwang zum Verlassen der Insel resultiert.

Daß einzelne Lerner in ihrer schriftlichen Version bereits vorwegnehmen, was der Lehrer als Höhepunkt der dramatischen Handlung plant (vgl. Version D), stört nicht den weiteren Verlauf. Denn nichts spricht dagegen, daß bereits eine Vorahnung von dem im Raum ist, was geschehen soll. Im Gegenteil, auch der "Schock des Erwarteten" ist dramatisch. Wann und wie dieser "Schock" kommt, bleibt schließlich offen.

Unterrichtsschritt 16

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) L. liest den — von ihm geschriebenen —zweiten Teil der Geschichte vor (s. weiter unten) | LKf Lösung der (Erwartungs—)Spannung / Hörverstehen
IT SF gestaltetes Vorlesen / Frontalunterricht |
| b) Tn. hören zu, vgl. innerlich mit ihren eigenen Versionen | Req Text |

Je mehr aber die Jahre vergingen, desto schwieriger wurde das Leben auf Graunsel. Die Graunselaner hatten unzählige Fabriken gebaut, deren Schornsteine dunkle Wolken in den hohen Himmel ausspuckten. Und aus den Rohren der lärmenden Inselautos puffte unaufhörlich ein stinkender schwarzer Qualm.

Die Grau-Ozonschicht hatte bereits Risse bekommen, und die Anführer der Graunselaner sahen sich zu folgender Weisung genötigt: "Auf allen Wegen, ob auf dem Wege zum Einkaufen oder auf dem Wege zur Arbeit: Jeder Graunselaner hat eine Schutzmaske zu tragen!".

Wenn es nur das gewesen wäre!

Was schlimmer war: Die Graunselaner waren über die Jahre sehr einsam geworden. Die meisten von ihnen arbeiteten in großen Gebäuden mit langen Korridoren, von denen kleine Kammern abzweigten, in denen sie — jeder für sich — vor einem Grau-Computer saßen; Stunden und Stunden, ohne mit einer Inselfeele zu reden.

Doch es war kein gemütliches, entspanntes Sitzen. Denn die Graunselaner — das war Gesetz — waren angehalten, jede Arbeitsminute zum Inselwohl, für die Zukunft von Graunsel, gewissenhaft zu nutzen. Ohne die volle Leistung eines jeden, so verkündeten die Anführer, sei das reibungslose Leben auf Graunsel in Gefahr.

Unmerklich, aber langsam und sicher, vermehrten sich die Zeichen von Unzufriedenheit auf Graunsel. In die Gesichter der Graunselaner grub sich immer weiter eine Grimmigkeit, und immer mehr von ihnen wurden heimgesucht von körperlichen Beschwerden, für die sie keine Erklärung hatten.

In der Graunselaner Rundschau wurde von rätselhaften Krankheiten berichtet. So wurde vermutet, daß das Zusammenwirken von Bewegungsmangel, Verkehrslärm und Himmelsverschmutzung zu einer Form von psychosomatischer Impotenz geführt habe. Denn wie sonst war es zu erklären, daß die Geburtenrate auf Graunsel so rapide sank?

Und eine psychische Seuche, die die Wissenschaftler als "Collapsus nervosus" bezeichneten, hatte inzwischen auf drei Viertel der Graunsel-Bevölkerung übergegriffen. Geduld war ein Fremdwort geworden und Ruhe ein Zustand, an den sich nur die Ältesten der Graunselaner vage erinnern konnten.

Kurz: Das Leben auf Graunsel war für die meisten Graunselaner nicht mehr auszuhalten. Der Druck, der auf den Menschen lastete, war unmenschlich geworden.

Immer mehr Graunselaner mußten sich eingestehen: Ich kann hier nicht mehr leben. Zunächst waren es nur einige, doch aus hundert wurden tausend, und aus tausend wurden hunderttausend. Sie alle hatten ein einziges Ziel: die Insel Grünsel, auf der — das wußten sie vom Hörensagen — ein besseres Leben auf sie wartete.

Unterrichtsschritt 17

a) L. erklärt, daß die sozialen Gruppen **LKf** sich tiefer in die Rolle eines Graunselaners einfühlen; durch Erzählstimulus einen nacheinander improvisieren werden und deutet

voraus, daß er durch einen STOP-Ruf die Improvisation der jeweiligen Gruppe unterbrechen wird. Die gestoppte Gruppe soll, wenn der L. ein entsprechendes Signal gibt, möglichst mit der gleichen Intensität dort die Handlung wieder aufnehmen, wo sie unterbrochen wurde.

L. erzählt den drei Untergruppen der Gruppe B (Graunselaner): "Die Situation auf Graunsel ist für euch sehr kritisch geworden. Ihr habt euch mit den Menschen getroffen, die ihr gut kennt bzw. die euch persönlich am Herzen liegen. Die Zeit drängt. Ihr seid mitten in einem Gespräch darüber, warum ihr Graunsel verlassen müßt und welche Möglichkeiten es für euch gibt, nach Grünsel zu kommen."

b) Tn. beginnen spontan das Gespräch, reagieren aufeinander, treiben die fiktive Handlung improvisierend voran

Handlungsdruck bewirken; den Grünselanern Einblick in die Handlungsmotivation und —ziele der Graunselaner gewähren; die Spannung der Handlung durch Stoppen und Neuaufnahme erhöhen / Tn. zum (sprachlichen) Handeln in der Fiktion veranlassen: Übung des freien, spontanen Sprechens; Hörverstehen.

IT|SF Erzählstimulus; (vorbereitete) Spotlight-Improvisation / Frontalunterricht; Gruppenunterricht (3 Gruppen verteilt im Raum)

Unterrichtsschritt 18

a) L. erzählt der Gruppe A (Grünselaner): "Ihr seid mitten in einer Sitzung und besprecht eines der typischen Probleme, mit der die Graunselaner sich an den Ältestenrat wenden. Während die Sitzung ihren Verlauf nimmt, wird etwas Unerwartetes passieren. Die Herausforderung an den Ältestenrat wird es sein, auf dieses Unerwartete zu reagieren."

b) Tn. situieren sich im Raum, beginnen die Sitzung

LKf Spannung aufbauen; Handlungsdruck bewirken / Tn. zum (sprachlichen) Handeln in der Fiktion veranlassen

IT|SF Erzählstimulus; (vorbereitete) szenische Improvisation / Gruppe A im Halbkreis, auf Boden sitzend; Gruppe B als Zuschauer gegenüber

Unterrichtsschritt 19

a) In einem Moment, wenn im Ältestenrat intensiv über ein Problem diskutiert wird, läuft der L. recht schnell ein paar Mal quer durch den Raum, evtl. durch die Reihen der Beobachter, wirft sich abgehetzt, außer Atem vor die Mitglieder des Ältestenrates und teilt ihnen in aufgeregter Stimme mit (Beispiel): "Verehrtester Ältestenrat, ich komme gerade von der Westküste. Die Küstenwache hat mich geschickt. Ich soll berichten, daß hunderte von Schiffen gesichtet wurden, voll von Menschen. Die Schiffe scheinen von der Insel Graunsel zu kommen und bewegen sich immer weiter auf unsere Insel zu. Wenn sie den Kurs beibehalten, werden sie sehr bald an unserer Küste landen. Was sollen wir tun, verehrtester Ältestenrat? Die Küstenwache erwartet sofortige Instruktionen!"

b) Einzelne Tn. der Gruppe A reagieren, koordinieren, beraten, entscheiden etc.

LKf einen dramatischen Höhepunkt setzen durch Erzeugung von Handlungsdruck bzw. unerwartete Konfrontation / spontanes Sprechen; Hörverstehen

IT|SF Teacher in role / "(Kon-)Frontalunterricht" (L. in Rolle konfrontiert Teilgruppe A) bzw. Gruppenunterricht (eine Aktionsgruppe und eine Beobachtergruppe)

Unterrichtsschritt 20

a) L. bricht die Handlung im Ältestenrat ab, als (die Richtung für) eine Handlungsentscheidung deutlich wird und erklärt: "Bevor wir die dramatische Handlung fortsetzen, d.h. *bevor* es zu der Begegnung zwischen Grünselanern und Graunselanern kommt, soll es darum gehen, ein Gefühl zu bekommen für das, was sich zu diesem Zeitpunkt im Inneren der Menschen von Graunsel und Grünsel abspielt. Dazu formiert euch bitte so, daß die

LKf eine Polarisierung bewirken (vgl. dramatisches Stilmittel Kontrast); symbolisch die innere Befindlichkeit "greifen", bevor im nächsten Schritt die Intensität der bevorstehenden (äußerlichen) Handlung erhöht wird / eine affektgeladene Sprechhandlung bewirken

IT|SF Spalier / Mischform: Frontal- und Gruppenunterricht, Einzelarbeit

Graunselaner und Grünselaner sich als Reihen mit etwa 1-2 m Abstand gegenüberstehen.

L. erklärt, daß er jetzt als ein anonymer Graunselaner durch die 2 Reihen gehen wird, an deren Ende die Insel Grünsel liegt (L. zeigt wo). Dort will er hin, denn er muß weg von Graunsel. L. fordert die Graunselaner-Reihe auf, eine Kraft zu repräsentieren, die ihn nach vorwärts treibt, z.B. mit einem Satz wie: "Geh weiter voran, du hast keine andere Chance". Von der Grünsel-Reihe hingegen geht eher eine zurückhaltende Kraft aus. Sie spiegelt die Gedanken, die viele Menschen auf Grünsel in dieser Situation haben. L. erklärt, daß er mit seinen Bewegungen auf das reagieren wird, was die Teilnehmer sagen. Ihre Worte entscheiden, wie weit und wie schnell er sich der Insel Grünsel annähert."

Kommentar zu Schritt 20 oder: Die Situation gebiert die Sprache

Im folgenden werden die Äußerungen wiedergegeben, mit denen Lehramtstudierende (Zielgruppe B) spontan reagierten (< = Grünselaner, > = Graunselaner):

< "Do you also want to destroy our island, as you did with the other island?"

> "I have to go there, because I have to save my life."

< "Get lost! You bring diseases."

> "Get away from pollution ... I have to go there."

< "We can't take you in, we are too many people ourselves."

> "I think I can stay there for a while."

> "We are ill, we are dying; we are suffocating."

> "If they don't want to have us, we have to fight."

> "There is real fresh food. Let's go! Let's go!"

< "We can't take you all in! Just go back!"

> "They are only childs."

< "You will kill us too."

- < "Stay where you are."
- > "There is food everywhere and for everyone."
- > "Look at that water there! Fresh water!"
- < "You deserve this ... you get what you deserve, so go back to Graunsel."
- < "We want to survive."
- > "We built this wonderful place, we don't want you to destroy it."
- < "We won't let you in. No way!"
- > "Please let us in, we are dying."
- > "Either you die or we do!"

Im Unterrichtsschritt 20 wird von mir ein Handlungsdruck erzeugt, dessen Besonderheit sich in der Form der getätigten Äußerung spiegelt. Im Falle der Graunselaner muß eine Sprache gefunden werden für den *inneren Druck* der anonymen (Repräsentativ-)Figur. Da es sich um eine Einzelfigur handelt, die gleichzeitig eine Gruppe verkörpert, verwundert es nicht, daß die Studierenden zwischen der Ich-Form und der Wir-Form hin- und herpendeln. Das Getrieben-Werden der Figur findet sich vor allem gespiegelt in sprachlichen Strukturen wie "*I have to*" oder "*we want to*".

Entsprechend ist es bei den Grünselanern, die sich gegen einen äußeren Druck wehren. Imperativische Äußerungen wie z.B. "Stay where you are!" sind typisch, um dem, was als eine Bedrohung von außen empfunden wird, Grenzen zu setzen. Daß in bestimmten szenischen Arrangements bestimmte Redemittel aktiviert werden, kann vom Lehrer weitgehend vorausgesehen werden. Er kann, während er die Inszenierung von Fremdsprache plant, gemäß seinen sprachlichen Lehrzielen für die jeweilige Zielgruppe entsprechende Prioritäten setzen. Mittels der Inszenierungstechnik "Rollenmonolog" wird er beispielsweise andere Redemittel fördern als mit der Inszenierungstechnik "Spalier" wie in diesem Beispiel.

In der fiktiven Situation wird eine Spannung erzeugt, ein Innendruck, der durch das Sprechen gelöst bzw. aus-gedrückt wird. Wie im wirklichen Leben erwächst, was als Sprache Form annimmt, aus der Unmittelbarkeit und Spezifik der Situation. Gerade auch im "kommunikativen Fremdsprachenunterricht" wird zu oft der umgekehrte Weg beschritten: Sprechakte werden situativ verpackt.

Unterrichtsschritt 21

- a) L. fordert die Gruppen auf, sich in ihrer jeweiligen Gruppe auf die Begegnung an der Küste vorzubereiten (während der Gruppenarbeit pendelt der L. zwischen Gruppen und stimuliert zur sorgfältigen Vorbereitung ihrer Aktion)
- b) Tn. tauschen Ideen aus, planen, koordinieren, verteilen Aufgaben, entwickeln Handlungsstrategien etc.

LKf Überraschung bzw. der 'Schock des Unerwarteten' wird bewirkt durch getrennte Instruktion und separate Planung von Handlungsstrategien / spontanes Sprechen bei der Planung der Handlung

IT|SF Aktionsplan / Gruppenunterricht

Unterrichtsschritt 22

- a) L. (der über die besonderen Strategien der Gruppen im Bilde ist) führt Regie bei der Begegnung zwischen Grünselanern und Graunselanern; er interveniert, indem er den Spielraum festlegt (die Grenzen der Insel Grünsel markiert etc.) und evtl. während der szenischen Improvisation unterbricht, um durch "Zwischenerzählung" der Handlung neuen Impetus zu geben.
- b) alle Tn. agieren nach abgesprochenem Plan

LKf einen dramatischen Höhepunkt setzen / freies Sprechen, teils vorbereitet, doch zum größten Teil spontan

IT|SF (vorbereitete) szenische Improvisation; Intervention / Großgruppe

DER ERSPIELTE INHALT

Die folgende Serie von Fotos dokumentiert, welche Aspekte osteuropäische Lehrer (Zielgruppe F, im Rahmen einer Fortbildung für das Goethe-Institut Bremen, Juli 1992) in die szenische Improvisation einbrachten.

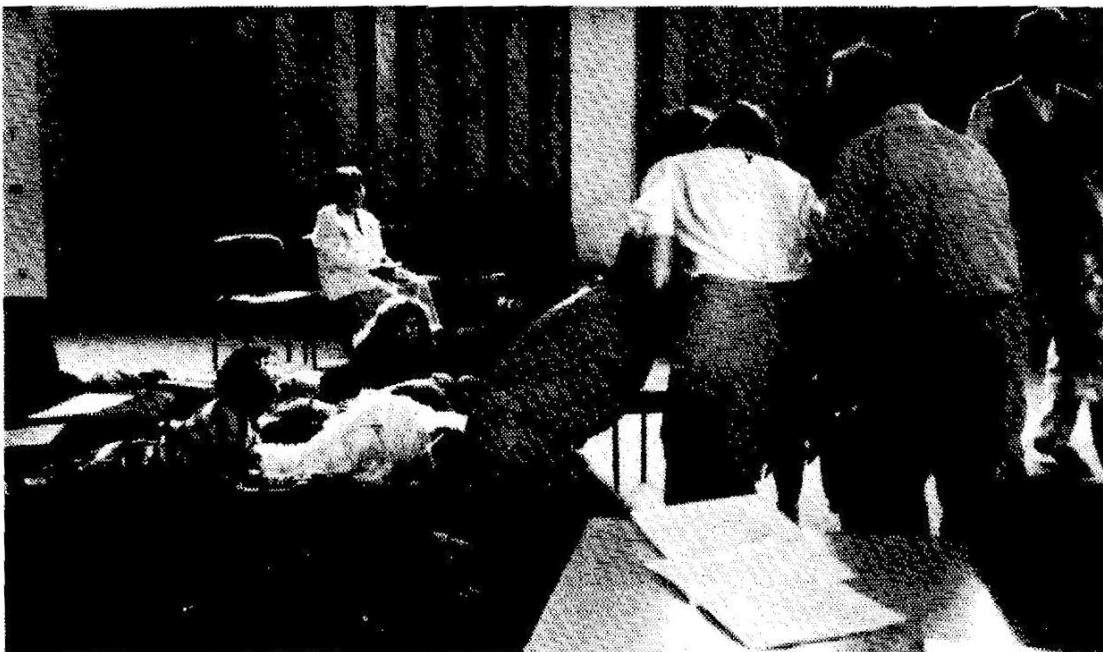


Abb. 63 und 64: oben: Die Graunselaner kommen total ausgezehrt und erschöpft an der Küste von Grünsel an; unten: Das Komitee der Grünselaner holt und stützt den erschöpften Sprecher der Graunselaner.



Abb. 65: Der Sprecher der Graunselaner wird zunächst mit Essen und Trinken versorgt, bevor ...

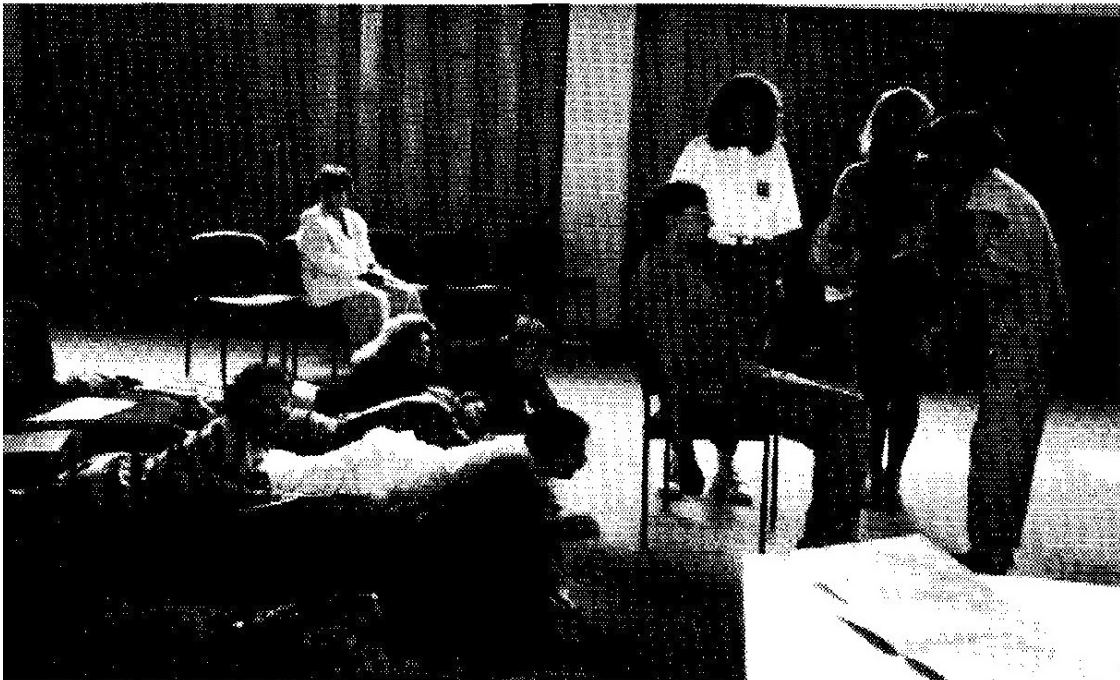


Abb. 66: ... die Verhandlungen über die Bedingungen der Aufnahme beginnen.



Abb. 67: Nachdem der Sprecher der Graunselaner alle Bedingungen der Grünselaner akzeptiert hat, geben die Mitglieder des Grünselaner-Komitees den Flüchtlingen Verhaltensanweisungen.

Die Grünselaner in der Gruppe von Lehrern, auf die ich mich hier beziehe (Zielgruppe F), hatte den Graunselanern die folgenden, schriftlich fixierten Bedingungen gestellt, die von einer Sprecherin der Grünselaner laut verkündet wurden:

- i. Eingriffe in die Natur nur durch den Ältestenrat möglich;
- ii. Keine schädlichen Stoffe mitbringen;
- iii. Die Kinder der Graunselaner sollen nach dem pädagogischen System der Grüninsel erzogen werden;
- iv. Der Ältestenrat bestimmt die Berufsmöglichkeiten für die Graunselaner;
- v. Alle Graunselaner sollen sich der medizinischen Untersuchung unterziehen, bevor sie in den Familien untergebracht werden.

Wer die Bedingungen verletzt, soll von der Grüninsel ausgewiesen werden (und zur Grauinself zurückgeschickt werden).

Unterrichtsschritt 23

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| a) L. stoppt die szenische Improvisation an einer passenden Stelle und initiiert ein Auswertungsgespräch | LKf Reflexion über Inszenierung: Aufbau einer 'Inszenierungskompetenz' |
| b) Tn. teilen ihre Reaktionen mit, beziehen sich auf die (Leit-)Fragen des L. | IT SF Blitzlicht; gelenktes Gespräch / Großgruppenunterricht |

Kommentar zu Schritt 23 oder: Das Wechselspiel von innen und außen, Realität und Fiktion

Im folgenden werden Ausschnitte aus einem gefilmten Auswertungsgespräch wiedergegeben, in dem Lehramtstudierende (Zielgruppe C) aufgefordert wurden, ihre persönlichen Reaktionen auf das gemeinsam konstruierte Drama zu formulieren. Zunächst äußern sich die Teilnehmer/innen (in Kleindruck), danach interpretiere ich deren Äußerungen aus meiner Sicht, um auf die Qualität von Erfahrungen aufmerksam zu machen, die beim Handeln in der Fiktion gemacht werden. Es wird jeweils in Klammern angemerkt, welcher Gruppe der/die jeweilige Teilnehmer/in angehörte.

Martina (Grünzel): "Ich fand das total unfair, daß das so viele waren. Wir konnten ja überhaupt nichts machen eigentlich. Weiß nicht, irgendwie — also, du (M. bezieht sich auf eine Mitspielerin) hattest auch schon vorher fast aufgegeben — irgendwie war das so, daß man gedacht hat: Ohne daß man genauso aggressiv wird wie die, so einnehmend, kann man überhaupt nichts erreichen. Weil sie ja überhaupt nicht darauf eingegangen sind, als wir mit denen reden wollten. Und das fand ich ziemlich schlimm, so *die Erfahrung zu machen: Man redet ... und es bringt überhaupt nichts*. Sie rennen trotzdem überall hin. Und ... also das fand ich ziemlich schlimm."

Die Teilnehmerin ist, das zeigt das Videoband, noch im Gespräch sichtlich betroffen von dem, was *mit ihr* während der Improvisation geschah. Die für sie geltenden "Regeln von Fairneß" werden durch ein Verhalten gebrochen, das sie als aggressiv und expansiv wahrnimmt. Gegen ein solches Verhalten setzt die Teilnehmerin ihre "akademische Waffe", das Reden ein. Doch läßt sich das Problem in dieser Situation im vernünftigen Diskurs nicht lösen! Zu erkennen, daß das Mittel der vernünftigen sprachlichen Verständigung seine eindeutigen Grenzen hat, macht die Erfahrung "schlimm" für die Teilnehmerin. Denn ihre Fähigkeit zu rationaler Konfliktbewältigung nützt ihr nichts in der Handlungssituation.

Frieda (Grünsel): "Auch dieses Wahrnehmen von Realitäten, die dann irgendwie so da waren ... Ich meine ... gut, an irgendeinem Punkt hatte ich so das Gefühl, wir müssen die jetzt irgendwo erst mal einsperren, um die zur Ruhe zu bringen. Und das ... Die Wände waren gar nicht da, das interessierte die überhaupt nicht."

Zum Verständnis dieser Äußerung mag es hilfreich sein zu wissen, daß die Grünselaner eine Mauer errichtet hatten, um den Bewegungsraum der Graunselaner einzugrenzen. Die Studentin spricht ganz selbstverständlich von einer *Realität*, die durch den (von ihr initiierten) Mauerbau in der Fiktion geschaffen wird. Die Tatsache, daß die Graunselaner allerdings diese "reale Setzung" nicht akzeptieren — einzelne ignorieren sie vollkommen bzw. verschieben sie einfach wieder —, irritiert die Studentin. Der Videofilm zeigt, daß im Durcheinander des Geschehens die Grünselaner es nicht verstehen, die Aufmerksamkeit *aller* Graunselaner auf sich zu ziehen, um die Mauer für alle zur geltenden Realität zu machen. Die Irritation der Studentin hat mithin zu tun mit der mangelnden methodischen Handlungskompetenz der Gruppe in dieser spezifischen Handlungssituation. Wäre beispielsweise die Studentin auf einen Stuhl gestanden und hätte laut, in offizieller Anweisungssprache verkündet, daß alle Graunselaner sich bis auf weiteres in dem abgegrenzten Bereich aufzuhalten hätten, wäre die damit implizierte "reale Setzung" einer Mauer akzeptiert worden. Die Reflexion der Studentin über die Unwirksamkeit ihres Handelns fördert ihre Sensibilität für alternative, wirksamere Handlungsmöglichkeiten.

Susan (Graunselaner): "Es war so interessant, daß die Grünselaner eigentlich erst so die Guten waren ..., aber dann eben eher ausländerfeindlich. ... Ich kann mir jetzt *wirklich vorstellen*, wie ... ja, also in mir ist schon dieses Gefühl aufgekommen, jetzt so, richtig jetzt Feindlichkeit gegenüber diesen Einwanderern, und ich kann mir vorstellen, wie das ist, wenn man in einer deutschen Kleinstadt wohnt und in 'ner schönen Straße und so, und dann wird eben auf einmal die ganze Straße von Ausländern besiedelt, also was ich früher eigentlich nie verstanden habe ... *und jetzt weiß ich, ich weiß also, wie sie sich fühlen halt. Weil ich glaube: so fühlt sich das an.* Man bildet sich so sein kleines Paradies, und dann wird es überrannt."

Die Formulierung der Studentin — "Ich kann mir jetzt wirklich vorstellen ..." — ist ein schönes Beispiel für die permanente Wechselwirkung zwischen Fiktion und Realität. Das Handeln im fiktiven Kontext löst bei der Studentin intensive Gefühle aus. Diese Erfahrung, die zwar im fiktiven Kontext, aber nichtsdestotrotz am eigenen Leibe real gemacht wird, führt zu einem Neuverstehen der Wirklichkeit, in der die Studentin sich alltäglich bewegt. Bislang hat sie nicht verstehen können, warum Menschen sich feindlich gegenüber Ausländern verhalten. Beim Handeln in einer zugespitzten fiktiven Situation kommen allerdings Gefühle in ihr auf, die ein Verhalten auslösen, das sie von

sich nicht kennt: feindliche Reaktion gegenüber Ausländern. Daß die Studentin selber unter ganz bestimmten Umständen zu solchen Reaktionen fähig ist, wird zur Voraussetzung für die Erkenntnis, daß andere Menschen unter ähnlichen Umständen ähnliche Gefühle haben können, die ein vergleichbar ausländerfeindliches Verhalten bewirken. Das eigene emotionelle Erleben wird für die Studentin zur Voraussetzung für einen Erkenntnisprozeß. In der Fiktion erlebt sie emotionell an sich, wie sich etwas in der Wirklichkeit anfühlen muß.

Mit diesem Beispiel ist angedeutet, daß ein dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht vielfältige Ziele verfolgt. Über die Arbeit an Sprache hinaus machen die Teilnehmer in fiktiven Handlungssituationen die Erfahrung, *wie sich die Wirklichkeit anfühlt*. Die Berücksichtigung des emotionellen Lernaspekts bewirkt nachhaltig wirksame, *persönlich bedeutsame Lernprozesse*. Wochen nach dieser Erfahrung, als ich die Studierenden per Fragebogen um Feedback bitte zu den Unterrichtssequenzen, die im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars durchgeführt wurden, schreibt diese Studentin auf die Frage: "Gibt es irgendeine Situation aus dem Seminar, an die Du Dich besonders erinnerst?":

"Ich erinnere mich besonders an das Spiel mit Grünsel und Graunsel, da dieses Spiel in mir ein Gefühl produziert hat, was ich bis dahin noch nicht kannte, nämlich Ausländerfeindlichkeit."

Martina (Grünsel): "Ja, aber irgendwie lag es aber auch bei mir daran, daß es halt so viele waren; daß wir daran gedacht haben, daß dann wirklich die Insel kaputt geht. Wenn so viele Leute auf einmal kommen, also dann gibt's die Bäume nicht mehr lange, dann gibt's nichts mehr lange. Also dieses Reinbringen von neuen Sachen (M. bezieht sich hier auf die Strategie der Graunselaner, die Grünselaner mit ihrer fortgeschrittenen Technologie zu beeindrucken und sie mit der Aussicht auf einen hohen Lebensstandard zu locken), das hat man ja bei Ausländern eigentlich nicht so. Na gut, neue Kultur, aber nicht so diese ganze Technologie und so was, das haben wir (= die Deutschen, M.S.) ja jetzt schon alles."

Was inhaltlich in der szenischen Improvisation entstanden ist, wird von Martina daran gemessen, inwieweit es mit den politischen Vorgängen in der Wirklichkeit übereinstimmt, also "realistisch" ist. Ihre eigene Erfahrung in der deutschen Wirklichkeit weicht ab von der fiktionalen Erfahrung, die dadurch aber an Eigenwert nicht verliert.

Frieda (Grünsel): "Die Einstellung war für mich auch keine jetzt 'ausländertypische', sondern 'ne völlige 'Ihr seid sowieso arme Idioten, und wir kommen jetzt hierher, weil wir das wollen; was ihr uns erzählt, ist uns sowieso egal.' Und ich glaube nicht, daß man die Einstellung bei Ausländern, die hier rüber kommen, so findet."

Auch für Frieda entspricht die eher arrogante Haltung, die die Ausländer in der Fiktion offenbaren, nicht der Realität. In der Fiktion haben die Teilnehmer/innen den seienden Raum menschlicher Erfahrung verlassen und sich in den *möglichen* Raum menschlicher Erfahrung begeben. In der szenischen Improvisation entsteht eine Form, in der Menschen möglicherweise aufeinander reagieren: eine Möglichkeitsform. Daß diese Form für die Teilnehmer/innen keine Entsprechung in der gegenwärtig erlebten Realität findet, macht sie nicht weniger gültig. Realismus um jeden Preis ist schließlich nicht das Ziel einer ästhetisch orientierten Arbeitsweise.

In jeder Lernergruppe gibt es ganz besondere persönliche Konstellationen bzw. interpersonelle Schwingungen. Jede Lernergruppe wird in einer Unterrichtseinheit, die in der dargestellten Weise durchgeführt wird, ihre eigenen, besonderen Akzente setzen. Was die jeweilige Gruppe als sichtbares Phantasieprodukt kreiert, spiegelt sicherlich auch die inneren Haltungen ihrer Mitglieder. Inwieweit bzw. wie direkt diese zum Gegenstand eines Analysegesprächs werden, hängt einerseits ab von der Bereitwilligkeit und Offenheit der Gruppe, andererseits vom Vertrauen des Lehrers in seine eigene Handlungskompetenz.

Die Gruppe griechischer Deutschlehrer, die an meinem dramapädagogischen Fortbildungskurs am Goethe Institut Athen (Frühjahr 1992) teilnahm (Zielgruppe F), schien die nötige Bereitwilligkeit und Offenheit mitzubringen. Auf meine direkte Frage zu den Haltungen, die im Verlauf der szenischen Improvisation sichtbar geworden waren, kamen folgende Reaktionen, die von mir weiter unten kommentiert werden.

(Meine Frage löst zunächst ein allgemeines Gemurmel und Gelächter aus. Das sporadische Auflachen bei der Erinnerung an bestimmte Spielsituationen kennzeichnet auch den weiteren Gesprächsverlauf.)

(> = Graunselaner, < = Grünselaner)

> Tn.1: "Zwei Wochen erst mal im Wasser stehen!"

> Tn.2: "Das war furchtbar! Also, es hat sich plötzlich eine solche Brutalität als Schutz entwickelt ... bis hin zum Menschenopfer."

< Tn.3: "Aber Roland, in der Gruppe gab es Leute, die humaner mit euch umgehen wollten, aber die durften gar nicht zu Wort kommen ..."

> Tn.4: "Das war ja wirklich brutal...".

> Tn.5: "Aber auch das Hygiene-Argument statt Macht oder so, das ist ja auch interessant. Das ist Rückzug auf Objektivität. Das machen sie ja bei der EG auch. Also, die einzige Bestimmung, die noch gilt, um nach Griechenland zu kommen, ist ein Gesundheitszeugnis. Aber da wird man durch alle Sachen geschleust. Viel mehr noch als früher."

> Tn.2: "Also, als wir euch begrüßt haben, haben wir wirklich nicht gedacht, daß ihr mit diesen Ansteckungsgeschichten kommt, ja? Das fand' ich unfair!"

> Tn.6: "Das haben die gesagt: 'Ihr dürft nicht an Land, weil ihr ja sowieso so steril lebt, daß ihr sowieso nicht lange überlebt auf unserer Insel, durch Bakterien und die Art, wie wir leben!'"

< Tn.7: "Aber das haben wir nicht aus Mitleid gesagt!"

< Tn.3: "Nein, das war ja nur Abschreckung."

> Tn.2: "Aber das sind genau die Argumente, die laufen in Deutschland!"

> Tn.8: "Eigentlich sind das nur faule Ausreden."

> Tn.2: "Genau. Genau!"

< Tn.9: "Das, was man machen müßte: Man müßte 'nen Modus finden, nach dem alle leben können. Genau das, was ihr gesagt habt: Graunsel wieder so herrichten ..."

< Tn.9: "In der Politik gibt es natürlich enorme Parallelen, ne?"

< Tn.10: "Ja, das war diese ganz klassische Situation: Wir hatten das Gefühl, die wollten uns ein trojanisches Pferd auf die Insel setzen. Was machen wir dagegen?"

> Tn.11: "Aber auch so...wir helfen euch zwar, eure Länder 'n bißchen wieder auf Vordermann zu bringen, aber euch wollen wir hier nicht haben."

< Tn.12: "Wobei wir aber konsequent waren. Wir haben ja nie Fremde auf unserer Insel gehabt, und wir haben nie Fremde eingeladen."

Bemerkenswert an diesem Gespräch ist vor allem die *Betroffenheit* von Tn.2 (und auch Tn.3), der das brutale Vorgehen der Grünselaner nicht fassen kann. Tn.2 erlebt im Spiel eine *bittere Überraschung*, da die Grünselaner gegen seine Vorstellungen von Fairneß

bzw. seine moralischen Wertvorstellungen rücksichtslos verstoßen¹⁴⁵ (Sie verlangen — für ihre inseltypischen Rituale — ein Menschenopfer und weisen die Flüchtlinge an, aus Quarantänegründen zwei Wochen lang bis zu den Oberschenkeln im Meerwasser zu stehen.). Im Spiel wird für individuelle Lerner eine moralische Toleranzgrenze überschritten. Diese Grenzüberschreitung bewirkt eine *emotionelle Betroffenheit*, die sich in der Bewegtheit dieses Auswertungsgesprächs spiegelt.

Tn.₃ deutet auf eine Problematik, die der Lehrer sehr ernstzunehmen hat: Wenn die Lerner als Gruppe unter Druck handeln, besteht die Gefahr, daß einzelne — auf Kosten anderer — ihre Handlungsstrategie rücksichtslos verfolgen. Solche gruppenspezifischen Aspekte müßten mit den Lernern in entsprechenden Reflexionsphasen thematisiert werden, evtl. auch mittels expliziter Übungen bewußt(er) gemacht werden.¹⁴⁶ Das erhöht die Chance einzelner Lerner, die ansonsten eher zurückgedrängt werden, in der spontanen Handlungssituation mit dem nötigen Selbstvertrauen ihren Standpunkt zu behaupten.

Die Teilnehmer stellen unmittelbare Bezüge her zwischen der symbolischen Ebene des Spiels und der aktuellen Wirklichkeit. Die Spielerfahrung ermöglicht einen neuen, kritischen Blick auf die Wirklichkeit.

Rückblick auf die Selbsterfahrung als fiktive Insulaner: Ausländische

Deutschlehrer evaluieren die gesamte Unterrichtseinheit

Die gesamte Unterrichtseinheit wurde mit der bereits erwähnten Gruppe osteuropäischer Deutschlehrer am Goethe-Institut Bremen durchgeführt und evaluiert. Als Form der Evaluation hatte ich die *schriftliche Befragung* gewählt. Da es mir eher um die Ermittlung von Aspektvielfalt als um verallgemeinerbare Aussagen ging, stellte ich den 3er-Kleingruppen *unterschiedliche* Auswertungsfragen. Diese Form schien in

¹⁴⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang die Ausführungen der Lehramtstudentin Martina weiter oben, für die ebenfalls die Regeln der Fairneß gebrochen werden.

¹⁴⁶ Ein simples Beispiel: Der Lehrer teilt in Kleingruppen auf. Jeder Teilnehmer denkt sich ein Traumland aus, stellt dies den anderen vor und benennt kurz die Vorzüge seines Traumlands. Innerhalb kurzer Zeit soll sich nun die Gruppe für eines der eingebrachten Traumländer entscheiden, das zum Traumland der Gruppe wird. Die auf diese Weise in Gang gesetzte intensive Interaktion in der Kleingruppe wird in einer Reflexionsphase unter Aspekten wie Dominanz-, Ausweichverhalten etc. thematisiert.

Anbetracht des Dilemmas, daß bei einer eintägigen Fortbildung die Zeit für eine Auswertung knapp bemessen ist, am ökonomischsten; und am ehesten der Komplexität des Unterrichts, den die Teilnehmer am eigenen Leibe erfahren hatten, gerecht zu werden.

Im folgenden werde ich die – schriftlichen, aber teils stichwortartig rückgemeldeten – Reaktionen der Teilnehmer zu der jeweiligen Frage in fortlaufendem Text zusammenfassen. Die schriftlichen Aussagen der Teilnehmer dienen als Grundlage für ein Auswertungsgespräch, aus dem an passender Stelle zitiert wird, um die schriftlichen Aussagen inhaltlich zu erweitern.

1. Wie hat die dramapädagogische Arbeitsweise insgesamt auf euch gewirkt? Wie würdet ihr die Merkmale dieser Arbeitsweise – auf dem Boden eurer Selbsterfahrung – beschreiben?

Die Teilnehmer betonen, daß die Arbeitsweise für sie ungewöhnlich ist und das Ungewohnt-Neue anfänglich eine Spannung bzw. Befangenheit bewirkt. Sie stellen aber fest: "Mit der Zeit verloren wir Hemmungen und fühlten uns lockerer, befreiter."

Daß die Teilnehmer als Lerner nicht immer wissen, was der nächste Unterrichtsschritt ihnen abverlangt, wird teils als störend, teils als spannend empfunden; je nachdem, ob es sich um einen mehr oder weniger risikofreundlichen Lernertypen handelt. Zu diesem Aspekt führte der Sprecher dieser Kleingruppe im Auswertungsgespräch weiter aus:

"Ich sagte, zum Teil war es störend. Da sind wir nicht darüber einig geworden. Also jemand hielt es für störend, daß wir nicht wußten, wie es weitergeht, um was es in dem zweiten oder weiteren Schritt geht. Aber einige – ich gehöre also zu der zweiten Gruppe – fanden das also umso spannender, also daß man sich erst mal freute darauf, was kommen wird und daß man also wirklich nichts vorausahnen konnte."

Ich gehe davon aus, daß auch die zunächst risikoscheuen Lerner sich graduell vorbehaltloser auf unerwartete Lernsituationen einlassen werden. Um diese Bereitschaft zu unterstützen, sollte der Lehrer begleitend vermitteln, was Erkenntnisse der Sprachlehrforschung nahelegen: erfolgreicher lernt, wer (sprachliche) Risiken eingeht.

Das Merkmal der *Aktivierung aller Teilnehmer* bzw. der *Binnendifferenzierung* durch unterschiedliche Aufgabenstellungen wird von den Teilnehmern eingebracht. Kritisch äußern sie sich dazu, daß ein Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht "nicht immer völlig klar" war. Diese Kritik wird m.E. relativiert durch die Aussagen von Teilnehmern aus anderen Zielgruppen; die gerade als positiv bewerten, daß dieser Zu-

sammenhang aus dem Bewußtsein schwindet.¹⁴⁷ Die Tatsache, daß Fremdsprachenunterricht "vergessen" wird, stärkt die Motivation der Lerner. Es erfolgt ein *inzidentelles* Lernen, indem die permanente Konzentration auf die Tatsache, daß Fremdsprache gelernt wird, entfällt. Ein solcher Unterricht setzt eine entsprechende Bewußtseinsveränderung bei der Lehrperson voraus. Sie tritt nicht mehr in die Klasse, um Sprache zu lehren, sondern schafft — im Sinne von Butzkamm — Handlungssituationen, in denen die Teilnehmer sich mitteilen und genuin interessiert sind an dem, was der andere mitteilt:

"Wo mitteilungsbezogen kommuniziert wird, spricht man aus einem anderen Bewußtsein. Der Lehrer versteht seine Äußerung nicht bloß als 'Sprechanlaß' für den Schüler. Nimmt er etwa die thematischen Impulse, die er gibt, wirklich ernst, oder sind sie letztlich doch nur ein Vorwand, um Sprache zu üben? Hier ahnt man, wie schwierig eine solche Bewußtseinsveränderung ist. Der Lehrer muß gewissermaßen vergessen, daß sein Fach Englisch oder Französisch heißt. 'The whole attention is given to the meaning of the message, with no thought of any ulterior language-learning 'pay-off' heißt es bei Hawkins (1987, 93). So sind Eltern oder Spielpartner oft die besseren Sprachlehrer, eben weil sie nicht bewußt als Sprachlehrer agieren und die Sprache nicht selbst intendieren oder thematisieren. Wir nannten dies inzidentelles Lernen, einen versteckten Sprachlernprozeß, der als solcher von den Beteiligten selten angesprochen wird. Die Sprache wird nebenher gelernt, dient dabei allen möglichen Absichten und Zwecken, mit einer Ausnahme: Wir reden gewöhnlich nicht, um uns in Sprache einzuüben." (Butzkamm 1989a, S. 150)

Eine *starke Steuerung durch den Lehrer* — zumindest durch die Vorgabe der Geschichte — wird registriert. Daß die von den Teilnehmern in diesem Fall bemängelte Steuerung durch den Lehrer reduziert werden kann, habe ich bereits weiter oben in meinem Kommentar zu den Unterrichtsschritten 15-17 thematisiert.

Als positiv wird empfunden, daß verschiedenste Ausdrucksformen (die Teilnehmer nennen: Sprache, Mimik, Zeichnen, Spielen) genutzt werden. Als explizite Merkmale der Arbeitsweise werden abschließend nochmals genannt: *Überraschung, Spannung, Wechsel von Tätigkeiten*.

2. *Wie beurteilt ihr das Verhältnis von Kopf, Herz, Hand und Fuß in dieser Unterrichtseinheit?*

Anstatt längerer schriftlicher Ausführungen bot diese Kleingruppe folgende Zeichnungen an (Abb. 76), um das Verhältnis von Kopf, Herz, Hand und Fuß zu veranschaulichen:

¹⁴⁷ Vgl. dazu die Äußerungen (e-h) von ausländischen Studierenden unter These 8, S. 256.

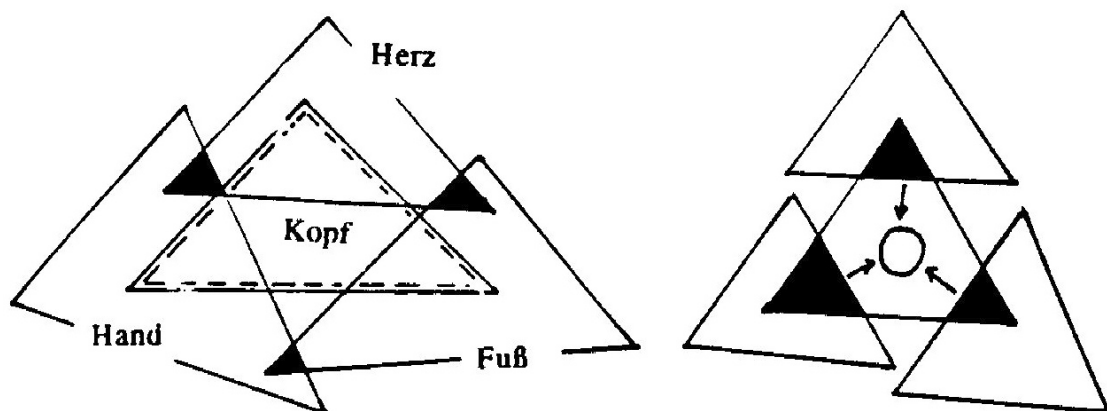


Abb. 68: Das Zusammenspiel von Kopf, Herz, Hand und Fuß

Bemerkenswert ist m.E. daran die deutliche Verschränkung bzw. In-Beziehung-Setzung der vier "Lernkanäle". Mit ihren Darstellungen visualisieren die Teilnehmer die *ganzheitliche Orientierung* eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts.

3. *An welchen Stellen in dieser Unterrichtseinheit bzw. bis zu welchem Grade wart ihr Autor – Regisseur – Schauspieler?*

Die Teilnehmer bieten eine Liste an, in der vermerkt ist, ob im jeweiligen Unterrichtsschritt die Autoren-, Regisseur- bzw. Schauspielerfunktion angelegt war. Auffällig ist, daß *alle* Funktionen in dieser Unterrichtseinheit von den Lernern übernommen werden, wenn auch in den meisten Unterrichtsschritten die Kombination Autor/Schauspieler überwiegt. In etlichen Schritten werden *alle Funktionen gleichzeitig* übernommen, beispielsweise in Unterrichtsschritt 6, auf den im anschließenden Auswertungsgespräch von der Sprecherin dieser Kleingruppe verwiesen wird:

"Wir mußten selbst erfinden, was für ein Standbild wir machen müssen. Wir haben das auch selbst vorgeführt, und wir haben auch die Regie gemacht."

Von einem anderen Teilnehmer wird diese Aussage weiter differenziert. Er gibt zu bedenken, daß nicht jeder Lerner gleichzeitig alle Funktionen übernimmt, sondern eine "organische Binnendifferenzierung" stattfindet. Je nach Präferenz bzw. Selbsteinschätzung ihrer Schwächen und Stärken, übernehmen individuelle Lerner bestimmte Funktionen:

"In einer beliebigen Situation war es sofort zu merken, daß irgendwer von einer Gruppe auf sich eine bestimmte Rolle nahm. Also, entweder wollte jemand ein Bild oder eine Situation weiterentwickeln. Den könnte man zum Dramatiker zählen. Was die anderen anbetrifft, haben sie dabei vielleicht auch geholfen oder etwas erweitert usw., aber dennoch kam die Idee von einem aus einer bestimmten

Gruppe, und diese Idee kann man für eine Autorenidee halten. Auf solche Weise möchte ich widersprechen, daß nicht jeder in einer beliebigen Situation alle 3 Rollen spielte."

4. Welche Beobachtungen habt ihr in bezug auf den Lehrer gemacht? Welche Funktion(en) übernimmt er hauptsächlich in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht?

Von dieser Kleingruppe werden dem Lehrer alle "Inszenierungs-Funktionen" (Autor, Schauspieler, Regisseur) zugeschrieben, wobei in dieser Unterrichtseinheit die Funktion Regisseurs dominiert, der den ganzen Unterrichtsverlauf überblickt und steuert, indem er

- die fiktiven Handlungssituationen konstruiert;
- Impulse zur Gruppenarbeit, zur schöpferischen (Lern-)Tätigkeit gibt;
- die Kooperation zwischen den Lernern fördert;
- die Lerner zum Handeln provoziert;
- Lerner bzw. Lernergruppen miteinander konfrontiert;
- die Reflexion der gemeinsamen Spielerfahrung organisiert.

Seine Funktion als Schauspieler wird insbesondere deutlich, als er in einer (anonymen) Rolle handelnd eingreift, um die Konfrontation zwischen den Gruppen zu verschärfen und die Spannung zu erhöhen.

Auf die Autorenfunktion des Lehrers geht diese Kleingruppe nicht weiter ein. Diese ist natürlich wesentlich für die Planung dieser Unterrichtseinheit. Erst auf der Basis des vom Lehrer=Autor geschriebenen zweiten Teils der Geschichte sind ja die Unterrichtsschritte möglich, in denen er Regie führt und zum Akteur wird.

Festzuhalten bleibt in jedem Fall, in Zusammenhang mit den Antworten auf Frage 3, daß sowohl Lerner als auch Lehrer im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht grundsätzlich alle "Inszenierungsfunktionen" übernehmen.

5. Inwiefern wurde in dieser Unterrichtseinheit an der Fremdsprache gearbeitet? Welche Fertigkeiten wurden (besonders) geübt?

Die Kleingruppe bietet folgende Zeichnung an:

geübte Tätigkeit	Grad der geübten Tätigkeit		
	wenig	mittelmäßig	viel
HÖREN	-	*	-
SPRECHEN	-	-	*
VERSTEHEN	-	-	*
SCHREIBEN	*	-	-
ZEICHNEN	*	-	-
LESEN	*	-	-

Abb. 70: Auswertung der Unterrichtseinheit unter dem Aspekt "Übung der Fertigkeiten"

Der Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit liegt für die Kleingruppe eindeutig auf dem Sprechen und Verstehen, wobei ungeklärt bleibt, was "Verstehen" für die Kleingruppe genau bedeutet – Hör- und Leseverstehen erscheinen jedenfalls gesondert, und die Bewertung dieser Fertigkeiten ("mittelmäßig" bzw. "wenig") widerspricht der Bewertung des Verstehens in einem allgemeinen Sinne ("viel").

In jedem Falle bleibt zu registrieren, daß alle klassischen Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen) in dieser Unterrichtseinheit geübt werden und darüberhinaus noch das Zeichnen als eine Tätigkeit bzw. Fertigkeit aufgelistet wird. Das Schema der Teilnehmer belegt, daß in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht die *Integration der Fertigkeitsbereiche* angestrebt wird, wobei das freie Sprechen und das mit dieser Fertigkeit korrespondierende Hörverstehen insgesamt den höchsten Stellenwert einnehmen.¹⁴⁸

Zu diesem Aspekt "Arbeit an der Sprache" ist ein Kommentar aus dem anschließenden Auswertungsgespräch zu ergänzen (die sich äußernde Teilnehmerin bezieht sich insbesondere auf die Unterrichtsschritte 20-22; meine Hervorhebungen):

"Da wurden *alle Stile der Sprache* benutzt. In dem Moment, als Sie mit der Maske kamen, da wurde von beiden Seiten geschrien, da war die *Mundsprache*. Und in dem anderen Moment, wo der Rat die fünf oder sechs Punkte aufgeschrieben hat, das war eine *amtliche Sprache*, also wir haben uns ausgedrückt, wir sind

¹⁴⁸ Vgl. dazu die Unterrichtssequenz "Wer blickt hier eigentlich aufs Wattenmeer?" in Kap. VIII, die explizit unter dem Gesichtspunkt der Fertigkeiten ausgewertet wurde (S. 344 f.).

zurückgewiesen worden, und auch die Einteilung in Ministerien und so, das war *amtlich-offizielle Fachsprache.*"

Verschiedenste Sprachregister werden im Verlaufe der Unterrichtseinheit aktiviert, das Spektrum reicht von der gesprochenen Umgangssprache bis hin zur schriftlichen Amtssprache.

6. Welche Fähigkeiten brauchen Lerner besonders in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht?

Die Kleingruppe nennt sprachbezogene Fähigkeiten — kommunizieren können bzw. Ideen und Meinungen ausdrücken können — und komplementär dazu die (Inszenierungs-)Fähigkeiten,

Phantasie zu entwickeln;

- sich in verschiedene Rollen hineinversetzen zu können (Empathie);
- sich in verschiedenen Rollen darstellen zu können;
- zu improvisieren bzw. auf unerwartete Situationen zu reagieren;
- Lernhandlungen zu organisieren.

7. *Wie beurteilt ihr das, was in dieser Unterrichtseinheit inhaltlich entstanden ist?*

Die Teilnehmer verweisen in ihrer schriftlichen Antwort auf das unmittelbare

Verwobensein von Fiktion und aktueller Wirklichkeit:

"Dem Inhalt nach scheint es eine Fiktionserzählung zu sein, aber jeder von uns versteht, daß das nur eine Tatsache ist. Was wir heute gespielt haben, ist seit mehreren Jahren das traurige Schicksal vieler Völker ...".

Sie registrieren, daß sie in der Fiktion über die Realität hinausgehen, da in der szenischen Improvisation ein Happy-End konstruiert wird. Indem die Teilnehmer sich zum Ende hin lösen von dem Ist-Zustand der Welt, erarbeiten sie sich einen *utopischen Inhalt*, eine positive Utopie oder Wunschwelt. In die Fiktion fließt Faktisches ein, aber auch wird über die Ebene des Faktischen hinausgegangen. Was die Teilnehmer inhaltlich erschaffen, ist vielleicht am ehesten mit dem Begriff "Faction" zu umschreiben.¹⁴⁹

8. *Welche Momente in dieser Unterrichtseinheit haben eine besondere Wirkung auf euch gehabt? Warum?*

Das *Zeichnen der Inseln* hat in dieser Kleingruppe einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen, da in spielerischer Weise der Boden bereitet wurde für die weitere Unterrichtsarbeit, eine *gleichzeitige Aktivierung (fast) aller Teilnehmer* erreicht und eine *positive Stimmung* bewirkt wurde.

Das *Planen, Proben und Vorführen von Begrüßungsformen* wird mit viel *Phantasie und Bewegung* assoziiert.

Die *szenische Improvisation* (vgl. Unterrichtsschritt 17) wird — durch die Anwendung einer besonderen Inszenierungstechnik (spotlight) — als sehr lebendig empfunden. Die Anwendung dieser unbekanntenen Technik ist sozusagen ein Aha-Erlebnis für die teilnehmenden Lehrer, die sich von dieser Fortbildung primär eine Erweiterung ihres Methodenrepertoires erhoffen.

Desweiteren nennen die Teilnehmer Aspekte, die eher den allgemeinen Merkmalen der Arbeitsweise (vgl. Frage 1) zugeordnet werden können:

- der fiktive Kontext hat eine innere Logik;

¹⁴⁹ Der Begriff "Faction" kennzeichnet in englischsprachigen Ländern ein besonderes journalistisches Genre, in dem Fakt und Fiktion vermischt werden, um das Faktisch-Selbstverständliche aus einer ungewöhnlichen Perspektive darzustellen.

- die Lerner haben einen hohen Grad an Mitgestaltungsmöglichkeit; sie können "viel diskutieren, hemmungslos ... Vorschläge machen und sie frei aussprechen";
- die Unterrichtsatmosphäre wird als locker und angenehm empfunden;
- die Lerner haben Spaß und lernen.

9. Bis zu welchem Grade kamen in dieser Unterrichtseinheit Gefühle ins Spiel? (vgl. *Lernen mit Herz*). Welche Gefühle kamen bei euch auf – an welcher Stelle in der Unterrichtseinheit?

"Also, wir haben den heutigen Unterrichtstag eigentlich als sehr emotionell eingeschätzt", stellt die Sprecherin dieser Kleingruppe im Auswertungsgespräch rückblickend fest.

Sie macht an verschiedenen Unterrichtsschritten fest, welche Gefühle sich bei den Teilnehmern einstellten und hebt insbesondere Unterrichtsschritte wie Nr. 20 heraus, in denen eine hohe Gefühlsintensität erreicht wurde:

"Als Ventil dieser ganzen emotionellen Sache haben wir den ... Punkt hier bezeichnet, wo Sie da als anonyme Person durchgebrochen sind. Hier haben wir dann solche Gefühle wie Angst, Verzweiflung, Hoffnung, Aggressivität, Mitleid, Skepsis, Bedrohung, Barmherzigkeit. Also alles Mögliche, es war sehr viel".

Daß die Teilnehmer in bestimmten Handlungssituationen emotionell berührt waren, belegen auch die Äußerungen desjenigen, der in der szenischen Improvisation zum Delegierten der Graunselaner wurde. Auf die Frage, wie er sich in dieser Rolle gefühlt habe, antwortet er (Hervorhebungen von mir):

"Also zuerst war es eine große Überraschung, also weil ich nicht damit gerechnet hatte, ausgewählt zu werden. Und dann versuchte ich, mich hineinzuleben in diese Situation, daß ich wirklich eine Gruppe von Menschen vertrete, denen es nicht gut geht, die ich irgendwie durchsetzen muß vor dem Parlament der Grünselaner. Und das war nicht sehr einfach. Und dann, als ich auch so *spürte, daß doch eine Chance besteht*, also von seiten des Parlaments, dann *empfand ich* gleich eine *Erleichterung*. Wir haben zwar einige Bedingungen zu erfüllen – o.k., gut – aber eine Chance haben wir schon, dann war es wirklich eine Erleichterung.

(Lehrerfrage:) "War es für Sie so etwas wie ein starkes *Verantwortungsgefühl* für die anderen?"

"Ja, das kann man sagen."

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Parallele, die eine Teilnehmerin zieht zwischen ihrer emotionellen Erfahrung in der beschriebenen Unterrichtseinheit (insbesondere Unterrichtsschritt 20) und dem Besuch einer Kunstaussstellung zum Thema *Aufbruch in die Fremde*. Mit der Ausstellung wurde offenbar — wie mit der von mir konzipierten Unterrichtseinheit — ein ästhetisch vermitteltes Nachempfinden des Schicksals von Flüchtlingen bezweckt:

"Ich muß eine kurze Parallele ziehen. Wir haben alle die Ausstellung gesehen ... 'Auswanderung' ... ein Zimmer, in dem man Herzklopfen hörte, das war akustisch sehr gut. Und nicht nur akustisch. Auch der Boden schwankte ein bißchen, und da hörte man immer: 'Werden sie mich reinlassen? Werden sie mich reinlassen?' ... Das wurde immer wiederholt und wiederholt und das war so am Schwanken ..."

Wie in der Kunstaussstellung hat die Teilnehmerin offenbar auch in dieser Unterrichtseinheit eine gefühlsintensive, nachhaltig wirksame (Lern-)Erfahrung gemacht. Ihre Assoziation faßt metaphorisch, was Lernern im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht zugemutet wird: zu reagieren auf ein klopfendes Herz und die Balance zu halten auf einem fremdsprachlichen Boden, den der Lehrer zum Schwanken brachte.

Kapitel IX

Blick zurück nach vorn

Im Teil 1 dieses Kapitels fasse ich Grundmerkmale eines dramapädagogischen Unterrichtskonzepts zusammen. Ich beziehe mich auf meine Argumentation in vorangegangenen Kapiteln, setze aber punktuell noch neue Akzente, indem ich weitere Unterrichtsbeispiele und Literaturhinweise gebe.

Im Teil 2 dieses Kapitels benenne ich Aspekte, die — mit Blick auf die Entwicklung und Konsolidierung einer dramapädagogischen Sprachlehr—/—lernmethode — in künftiger Forschungsarbeit einer weiteren Klärung bedürfen.

Ich runde dieses Schlußkapitel im Teil 3 ab mit Vorüberlegungen zu einem dramapädagogischen Konzept für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern und —lehrerinnen.

1. Resümierende Charakteristik einer dramapädagogischen Gestaltung von Fremdsprachenunterricht

Ganzheitlicher Anspruch

Mit dem von mir entwickelten dramapädagogischen Unterrichtskonzept ist ein *ganzheitlicher Anspruch* verbunden. Der Begriff "ganzheitlich" wird in der Fremdsprachendidaktik oft bemüht, darunter wird aber sehr Unterschiedliches verstanden. Bezogen auf die dramapädagogische Arbeitsweise, enthält er für mich folgende Bedeutungsakzente:

- In Anlehnung an Pestalozzi (vgl. Einleitung, S. 7 f.) wird ein Lernen und Lehren mit Kopf, Herz, Hand und Fuß angestrebt. Pestalozzi ist nicht der einzige Pädagoge, der eine Stoffvermittlung bzw. —aneignung unter Berücksichtigung aller Sinne einfordert.

Die Linie reicht weit zurück bis Johann Amos Comenius (1592—1670):

"Es muß z.B. das Gehör mit dem Gesicht, die Sprache mit der Hand stets verbunden werden, indem man den Wissensstoff nicht bloß durch Erzählung vorträgt, daß er in die Ohren eindringe, sondern auch bildlich darstellt, damit er sich durch das Auge der Vorstellung einpräge. Die Schüler ihrerseits sollen früh lernen, sich mit der Sprache und der Hand auszudrücken, und keine Sache soll beiseite gelegt werden, bevor sie sich dem Ohr, dem Auge, dem Verstand und dem Gedächtnis hinreichend eingepreßt hat." (zit. nach Jank/Meyer 1991, S. 405)

Daß Pestalozzi und Comenius, zwei Ahnherren der Didaktik, intuitiv auf der richtigen Spur waren, belegen Forschungen aus der Lernpsychologie, etwa von Vester (1975a, S. 42). Je mehr Wahrnehmungskanäle benutzt werden, desto fester wird das Wissen gespeichert, desto vielfältiger wird es verankert und auch verstanden, desto mehr Schüler werden den Wissensstoff begreifen und später auch wieder erinnern. In seinem neueren Beitrag *Spielen hilft verstehen* (1991, S. 17) charakterisiert Vester das spielerische Lernen als "die ökonomischste und effizienteste Art zu lernen, die es überhaupt gibt". Dieses "Lernen mit dem ganzen Organismus, mit Körper, Seele und Geist" nutzt wichtige, im üblichen Unterricht ungenutzte Gehirnpartien. Was mit dem spielerischen Lernen einhergeht —Neugier, Faszination, Erlebnis, Bildhaftigkeit — führt zu einer tieferen Verankerung des Gelernten.

- In der Spracherwerbsforschung wird immer wieder zum Thema gemacht, wie sprachliche Lernprozesse hirnpfysiologisch zu erklären sind (vgl. z.B. List 1987). Auf diesem Hintergrund ist mit ganzheitlich impliziert, daß im dramapädagogischen

Fremdsprachenunterricht eine Balance zwischen linkshemisphärisch und rechtshemisphärisch gesteuertem Lernen angestrebt wird (vgl. Wagner 1978; Löffler 1989).

- Die Lehrperson registriert nicht nur *äußere*, d.h. sicht- und hörbare Lernbewegungen (z.B. Intonieren, Artikulieren), sondern schärft die Wahrnehmung für *innere* Lernbewegungen (z.B. Assoziieren, Spüren).
- Die ganze Bandbreite fremdsprachenunterrichtlicher Fertigkeiten — Sprechen, Hören bzw. Hörverstehen, Schreiben, Lesen bzw. Leseverstehen — wird im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht abgedeckt (vgl. dazu oben S. 344-350).
- Die fachspezifischen Teilbereiche Literatur, Kultur, Sprache werden nicht künstlich voneinander getrennt, sondern — im Sinne fachlicher Ganzheit — integriert vermittelt.
- (Para-)Linguistische Zeichen werden nicht als isolierter Unterrichtsgegenstand betrachtet, sondern sind immer Teilaspekt einer ganzen Kommunikationssituation, die u.a. von gestischen, mimischen und proxemischen Zeichen bestimmt wird.
- Aus Erika Fischer-Lichtes (1982) semiotischer Perspektive ist das Theater als ästhetisches System einzigartig in seiner Fähigkeit, die Zeichen der Kultur in ihrer Gesamtheit zu nutzen und neuartig zu kombinieren. Mit anderen Worten: Alle Lebensäußerungen von Menschen können im Theater — und im theaterorientierten Unterricht — abgebildet, aber auch symbolisch neuartig konstellierte werden.

Auch Bradby/Thomas/Pickering (1983, S. 224) betonen, daß grundsätzlich *alle* Aspekte des Menschseins in der (theatralen) Kunstform Drama exploriert werden können:

"Drama, the most public of all the arts, always involves people; either the imaginary characters of a play or the real people who give them substance and the real people who watch. Therefore *any aspect of the human condition* may become the business of the dramatist, the performer or the student of drama." (meine Hervorhebung)

Fiktion als geschützter Freiraum

Vorstellungskraft ist wichtiger als Wissen.

(Albert Einstein)

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird nicht ausschließlich einer Analyse des Wirklichen, Faktischen gehuldigt, sondern die Konstruktion von Möglichkeit tritt in den Vordergrund. Unterricht vollzieht sich über weite Strecken in der Möglichkeitsform. Die aphoristischen Sätze des bekannten Regisseurs Peter Brook verdeutlichen die Chance, die das Handeln in der Fiktion bedeutet:

"In everyday life, 'if' is a fiction, in the theatre 'if' is an experiment. In everyday life, 'if' is an evasion, in the theatre 'if' is the truth." (zitiert nach Bolton 1984, S. IV)

Ein Experimental- bzw. Freiraum steht zur Verfügung. Darin können Lehrer und Schüler zum Ausdruck bringen, was sie – in der Auseinandersetzung mit einem Thema – innerlich bewegt. Was im Experimental- und Freiraum der Fiktion aus dem Zusammenwirken verschiedenster Phantasien, Träume, Wünsche, Hoffnungen szenisch entsteht, wird nicht gemessen an der Norm der Wirklichkeit, sondern zu einer eigenen, gültigen Wahrheit.

Denn nicht nur das Nachstellen der Alltagsrealität (wie etwa in Planspielen), sondern gerade die bewußte *Verfremdung* der Wirklichkeit setzt nachhaltig wirksame Lernprozesse in Gang, die zu einem Neuverstehen von Wirklichkeit führen (vgl. die Unterrichtssequenz zu Grünsel/Graunsel in Kap. VIII).

Lehrer und Schüler arbeiten in fiktiv geschützten Kontexten. Während sie sich darin bewegen, entstehen vielfältige Situationen, in denen verbal und nonverbal intensiv gehandelt wird. Beim Spielen einer fiktiven Figur veröffentlichen sie zwar ihr Selbst, aber nicht direkt, sie haben einen Identitätsschutz (vgl. Neelands 1984, S. 83). In den Worten des Lehramtstudierenden Matthias U., der schriftlich über seine Erfahrungen in einem Dramapädagogik-Seminar reflektiert:

Im Seminar war es meine Rolle, durch die ich selbst sprechen konnte, ohne mich preisgeben zu müssen. ... Wichtig ist aber hierbei der *Schutz des klaren Kontextes*. (meine Hervorhebung)

(Matthias U.)

Konstruktion von Bedeutung

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird vor allem verkörpernd gelehrt und gelernt. Die (mögliche) Wirklichkeit wird leibhaftig inszeniert. In die Inszenierungen von Lehrer und Schülern gehen Bedeutungen ein, die einem Thema, einer Situation bzw. Person zugeschrieben werden; Bedeutungen, die in einem interaktiven Prozeß zwischen Lernern bzw. Lernern und Lehrer ausgehandelt werden.

Die gemeinsame Erzeugung bzw. Konstruktion von (dramatischer) Bedeutung, bei der intensive Sprachlernprozesse ausgelöst werden, ist der Kern der dramapädagogischen Lehrkunst:

"Making meaning is ... what our work should be about. So the question we need to address has to become: How can we be experiencing and/or manipulating dramatic form to create such meaning? The answer to this question must be central to our practice ... As arts practitioners we argue that the engagement of a group of people with an issue through the art form creates knowledge which is unique. The interaction between art form, content and those who seek to create new meaning gives rise to the potential for significant understandings, which will exist only because of that exploration." (Clark/Goode 1991, S. 10)

Was in diesem Zitat ausgedrückt ist, läßt sich im Rückblick auf die Unterrichtssequenz zu einem Max Frisch-Text (vgl. Kap. VIII, 1) illustrieren:

Ein literarischer Text wird in besonderer Weise inszeniert, eine pantomimische Handlung wird durch chorisches Sprechen untermalt bzw. begleitet. Durch die besondere (Inszenierungs-)Form, mit der am (Text-)Inhalt gearbeitet wird, entsteht eine Atmosphäre bzw. Wirkung: Eine besondere Bedeutungsqualität des Textes wird sicht- und hörbar. Derartige Inszenierungen können z.B. bewirken, daß einzelne Akteure und Zuschauer sich der ästhetischen Kraft der Fremdsprache, die sie lernen bzw. unterrichten, erst bewußt werden.

Das folgende Schema von O'Toole / Haseman (1988, S. xii) veranschaulicht nochmals, wie in Gestalteten Szenischen Improvisationen (vgl. z.B. die Unterrichtssequenz zu Grünsel/Graunsel in Kap. VIII) dramatische Bedeutung konstruiert wird:

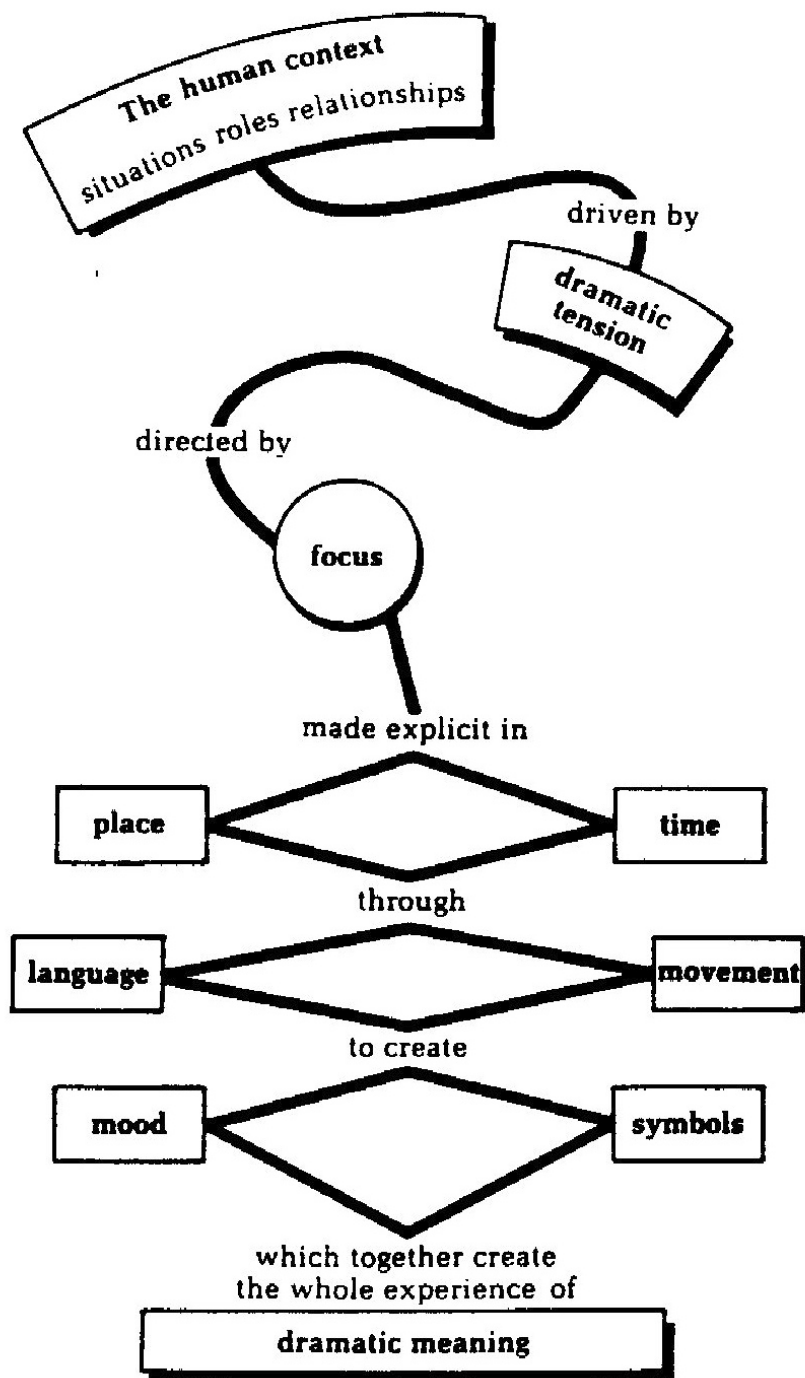


Abb. 70: Die Bauelemente der pädagogischen Kunstform Drama

Lehrer und Schüler bestimmen einen Ausschnitt aus dem Bereich wirklicher oder möglicher menschlicher Erfahrung und legen Situation, Rollen und Beziehungen (situations, roles, relationships) zwischen den Personen fest. Das Handeln wird vorangetrieben durch eine Spannung (tension), die hinzulenken ist auf einen möglichst spezifischen Aspekt (focus) der ausgewählten, zeitlich und örtlich/räumlich genau

fixierten Situation (time/place). Die "Injektion einer Spannung" bringt die als fiktive Personen handelnden Lerner/Lehrer in eine innere und äußere Bewegung (movement), aus der heraus eine (Körper—)Sprache entsteht (language), die, indem sie auf symbolische Verdichtung zielt, eine besondere Wirkung bzw. Atmosphäre (mood) erzeugt. Das auf symbolische Aussage gerichtete, kreative Handeln von Lernern/Lehrern mündet in eine einzigartige Erfahrung, in die Konstruktion einer besonderen dramatischen Bedeutung (dramatic meaning).

Produktive, rezeptive und reflexive Spracharbeit

Die Spracharbeit im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht veranschaulicht das folgende Dreieck:

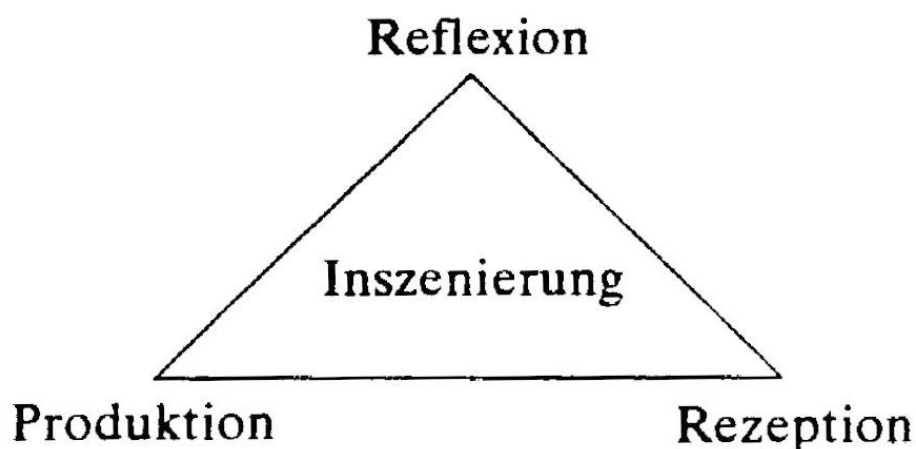


Abb. 71: Inszenierung von fremdsprachlichen Lernprozessen

Wenn Schüler (und Lehrer) als *Produzenten* im Unterricht eine Inszenierung vorbereiten und präsentieren, verwenden sie u.a. linguistische, paralinguistische, mimische, gestische und proxemische Zeichen¹⁵⁰, um Bedeutung zu konstruieren bzw. symbolisch zu vermitteln. Welche Zeichen dominieren, hängt ab von der Art der jeweiligen Inszenierung. Die Anwendung der Inszenierungstechnik *Pantomimisches Doppeln* verlangt beispielsweise nach körperbezogenen Zeichen, während in einem fiktiven Telefongespräch (s. Abb. 80) – die Teilnehmer sitzen Rücken an Rücken und

¹⁵⁰ Vgl. Fischer-Lichtes Übersicht über die im Theater verwendbaren Zeichen, Einleitung, S. 6.

haben keinen Blickkontakt — primär linguistische und paralinguistische Zeichen zu Bedeutungsträgern werden.



Abb. 72: Ausländische Studierende führen ein fiktives Telefongespräch

Als *Rezipienten* konzentrieren sich die Lerner (und Lehrer) darauf, die verschiedenen Zeichen, die in einer Inszenierung gesetzt werden, bzw. die durch die Kombination dieser Zeichen erzeugte Bedeutung hörend und sehend zu verstehen.

Die Schüler (und Lehrer) machen — durch ihre aktive Mitwirkung an einer Inszenierung oder als zuschauende, beobachtende Teilnehmer — im Unterricht eine neue Erfahrung. Diese Erfahrung wird, denn sie basiert auf der Kreativität der Unterrichtsakteure, in *Reflexionsphasen* zum genuinen Sprechanaß: Die Akteure interessiert, wie sie wirkten und ob sie ihrer Intention gerecht wurden, die Zuschauenden möchten klären, was ihnen unklar blieb. In einem Metagespräch sozusagen wird die Produktion und Rezeption der jeweiligen Inszenierung aufeinander bezogen.

Die kreative Erarbeitung einer situations-, text- oder themenbezogenen Inszenierung steht im Zentrum der Unterrichtsarbeit. Die Fremdsprache ist in der Regel nicht der

explizite Gegenstand des Unterrichts, vielmehr wird die Fremdsprache verwendet und geübt, während Inszenierungen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden.¹⁵¹

Daß dabei "Fehler" gemacht werden, wird als natürlicher Vorgang betrachtet. Ja, gerade die sprachliche Risikobereitschaft und die Fähigkeit, mit wenig (sprachlichen) Mitteln viel auszudrücken — Kennzeichen eines erfolgreichen Sprachenlerner (vgl. Prinzipien von Knibbeler, S. 215 f.) — wird in szenischen Improvisationen bewußt gefördert. Ein Lehramtstudierender zieht aus seiner Selbsterfahrung mit dramapädagogischen Methoden in diesem Zusammenhang folgende plausible Schlußfolgerung:

Verbessere ich als Lehrer nun jegliche Art von Fehler, so zerstöre ich jeden Ansatz zur interaktiven Kommunikation. Die Schüler bekommen Angst, im Gespräch Fehler zu machen. Doch genau das muß vermieden werden. Fehler sind ein ganz wichtiger Bestandteil von Kommunikation. Durch das Mißverstandenwerden ist der Sprecher gezwungen, sich anders auszudrücken. Er muß Gesprächsstrategien gemäß seiner Sprachfähigkeiten finden. So lernt er auch, eigenständig mit einer Sprache umgehen zu können. Der dramapädagogische Unterricht ist ein handlungsorientierter Unterricht, der die Schüler anregen und befähigen soll, sprachliche Kommunikations- und Erwerbsprozesse autonom handelnd zu gestalten. Meine Rolle als Lehrer heißt dabei "Handlungspartner". Interaktive Arbeit bedeutet, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterrichten.

Matthias U.

Durch die sorgfältige Beobachtung von szenischen Improvisationen kann die Lehrperson Sprachstandsdiagnosen vornehmen. Indem sie "Fehler" (gedanklich) mitnotiert, kann sie diese in Reflexionsphasen thematisieren bzw. dramapädagogische Übungen vorbereiten, mit denen in nachfolgenden Stunden an ausgewählten Sprachproblemen gearbeitet wird. Grundsätzlich sollten auch einzelne Schüler oder Lernergruppen "Beobachtungsaufgaben" bekommen, die den Blick — über körpersprachliche, inhaltliche etc. Aspekte hinaus — auf die Form des sprachlichen Ausdrucks lenken.

Die Inszenierungsarbeit stellt insofern hohe Ansprüche an die Lerner, als sie das gesamte Spektrum ihrer persönlichen Fähigkeiten mit ins Spiel bringen müssen. Das schließt insbesondere ihre körpersprachliche Ausdrucksfähigkeit ein, ihre auf

¹⁵¹ Natürlich können beispielsweise bestimmte Vokabeln oder grammatische Strukturen zum Thema gemacht werden. Die (Ein-)Übung dieser Vokabeln/Strukturen erfolgt im dramapädagogischen Ansatz aber in spielerischer Weise (s. meine Beispiele in Kap. IV).

fremdsprachenunterrichtliche Fertigkeiten bezogenen Fähigkeiten im Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Leseverstehen und darüberhinaus Kompetenzen, die im üblichen Fremdsprachenunterricht leicht aus dem Blick geraten, z.B. methodische bzw. Inszenierungskompetenz, Vergleichskompetenz, Beobachtungskompetenz, Problemlösungskompetenz, Aushandlungskompetenz (vgl. dazu den Teil "Zum Zusammenspiel der Fertigkeiten" auf S. 344-350).

Daß das freie Sprechen im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht einen besonders hohen Stellenwert hat, ist in dieser Arbeit mehrfach belegt worden. Das kann bei einer Arbeitsweise, die auf einen hohen Grad von (körperlicher) Interaktion zwischen den Teilnehmern bzw. zwischen Teilnehmern und Lehrer setzt, nicht verwundern. Denn gesprochene Sprache wird eher mit Lebendigkeit und Bewegung assoziiert, geschriebene Sprache hingegen eher mit Zustand und Statik.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache besteht darin, daß durch die Art und Weise des Sprechens subtile Bedeutungen konstruiert werden können, die ein schriftlicher Text nicht unmittelbar freigibt.

Formuliert in den parteiischen Worten eines bildenden Künstlers:

"Das gesprochene Wort dagegen erscheint mir viel anschaulicher und wirkungsvoller als das geschriebene, da es durch Stimmlage und Tonfall, ein wenig Husten, Grimassen, durch eine ganze Mimik eben, belebt wird. Die geschriebene Sprache scheint mir ein schlechtes Werkzeug zu sein. Als Instrument der Mitteilung vermittelt sie vom Gedanken nur die Leiche: das, was vom Feuer als Schlacke übrigbleibt". (Jean Dubuffet 1980, S. 66)

Mancher Schriftsteller würde hier Widerspruch anmelden, doch Dramatiker, die über die Möglichkeiten und Grenzen ihres Mediums nachgedacht haben, würden voraussichtlich der Sichtweise von George Bernard Shaw viel abgewinnen:

"There are fifty ways of saying Yes, and five hundred of saying No, but only one way of writing them down". (zit. nach McRae 1985, S. XI)

In jedem Falle verweisen die Überlegungen der Künstler auf die vielfältigen, subtilen Möglichkeiten, sprechend Bedeutung zu signalisieren, und ihre in bildhafter Sprache geschriebenen Sätze helfen erklären, warum im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht paralinguistischen Elementen besondere Beachtung geschenkt wird. Die besondere Förderung der Sprechfertigkeit in einem dramapädagogischen Unterrichtskonzept trägt dazu bei, einen Defizit-Zustand in der Fremdsprachendidaktik zu beheben, denn die gesprochene Fremdsprache ist bislang ein eher vernachlässigter Untersuchungsgegenstand (vgl. Addison / Vogel 1989).

Fremdsprachenunterricht wird leicht(fertig) assoziiert mit "Bedeutungsentsprechung": es wird davon ausgegangen, daß ein fremdsprachliches Wort seine Entsprechung hat in der Muttersprache und umgekehrt.¹⁵²

Daß Wörter keine "fixierte Bedeutung" haben, sondern Wortbedeutung aus dem Boden vorgängiger Erfahrung erwächst, kann, insbesondere bei Abstrakta, mittels dramapädagogischer Methoden vortrefflich bewußt gemacht werden. Ein simples Beispiel aus dem Sprachunterricht: Ich forderte die Kursteilnehmer (ausländische Studienbewerber) dazu auf, innerhalb von einer Minute — in Kleingruppen — das Wort Unterricht zu verkörpern, d.h. in Form eines Standbildes zu zeigen, was sie unter diesem Wort verstehen. Es entstanden natürlich unterschiedliche Bilder (= Bedeutungen):

- eine Gruppe zeigte, wie ein Lehrer mit strenger Miene und demonstrativer Geste auf sein schummelndes Schüleropfer deutet;
- eine andere Gruppe zeigte einen Schüler, der den Arm hochstreckt, um die Aufmerksamkeit des Lehrers zu erheischen; doch der Lehrer nimmt das Zeichen nicht wahr.

Die von den Teilnehmern geformten Bilder spiegelten *ihre* Unterrichtserfahrungen. Diese wurden zum Anlaß einer Verständigung über Bedeutungsnuancierungen und damit zum Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines Wortfeldes. Aus der sprachlichen in die bildliche Symbolisierungsform zu wechseln hat den Vorteil, daß den Lernern der Bedeutungsgehalt eines Wortes sichtlich klarer und damit ihr Sprachbewußtsein bzw. ihr Sinn für sprachliche Präzision geschärft wird.

¹⁵² Daß diese "Entsprechungslogik" aber sehr enge Grenzen hat, ist z.B. in Projekten zur *Bedeutungsanalytischen Praxisforschung* von Müller (1984) aufgezeigt worden.

Handlungsorientierung

Und da zeigte sich denn stets, was Goethe sagt: "Das Wort ist gut, aber es ist nicht das Beste. Der Geist, aus dem wir handeln, ist das Höchste." Und dieser Geist des Handelns oder der handelnden Darstellung des Wortes brachte allen, selbst den schwächsten Kindern mehr Klarheit als alle Menschen- und Engelszungen zusammen hätten bewirken können.

(Gottfried Hausmann)

Im Laufe der vorangegangenen Kapitel habe ich gezeigt, daß Lehrende und Lernende im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht zu Konstrukteuren von *Handlungssituationen* werden. Mit Hilfe entsprechender Inszenierungstechniken werden fiktive Kontexte geschaffen, die so konstruiert sind, daß die Beteiligten nicht anders können als (körperlich) zu handeln. Und aus der Handlung heraus formiert sich die (fremde) Sprache:

"Die Handlung ist der Tiegel, in welchem der Mensch Wort wird, Wort werden muß. Das heißt nun aber, daß ich den Menschen im Drama in Situationen zu bringen habe, die ihn zum Reden zwingen". (Dürrenmatt 1991, S. 48)

Wie im alltäglichen Handeln "erzwingt" die Situation die Sprache – verbale und nonverbale: die innere Bewegung drängt in äußere Bewegung, der Körper kommt ins Spiel. Der "Verkopfung" des Fremdsprachenunterrichts wird entgegengewirkt und damit fortgesetzt, was frühe Pioniere einer unterrichtlichen Inszenierung von Fremdsprache begonnen haben (vgl. Kap. IV).

Wie der brasilianische Regisseur Boal, der im Rahmen von Alphabetisierungsprojekten in Südamerika über den Einsatz von Theater(techniken) den Weg zur Sprachfindung ebnete, gehe ich davon aus, daß das Theater Ausdrucksformen bietet, die von jedem verwendet werden können, unabhängig davon, ob er künstlerische Fähigkeiten besitzt oder nicht (vgl. Boal 1989, S. 42).

Boals Inszenierungskonzept unter dem Titel "Poetik der Unterdrückten" kann m.E. den Hintergrund abgeben für einen dramapädagogischen Unterricht, der zur *Handlungsfähigkeit* in fremdkultureller/–sprachlicher Umgebung führen soll. Sein Konzept zielt darauf ab,

"den Zuschauer, das passive Wesen im Theater zum Subjekt zu machen, zum Akteur, zum Veränderer der dramatischen Handlung. Aristoteles begründete eine Poetik, in der der Zuschauer eine Figur ermächtigt, für ihn zu denken und zu handeln. Bei Brecht ermächtigt der Zuschauer eine Figur, stellvertretend für ihn zu handeln; das Recht zu denken behält er sich selbst vor, oftmals im Gegensatz zur Figur. Im ersten Fall wird "Katharsis" erzeugt, im zweiten Fall ein Bewußtwer-

dungsprozeß eingeleitet. Die *Poetik der Unterdrückten* will die Handlung selbst. Der Zuschauer ermächtigt keine Figur, stellvertretend für ihn zu denken noch für ihn zu handeln, im Gegenteil, er selbst übernimmt die Hauptrolle, verwandelt die anfänglich vorgegebene dramatische Handlung." (Boal 1989, S. 43)

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht ist die Grenze zwischen Zuschauen und Handeln fließend; obwohl Lerner anfangs mehr oder weniger große Probleme damit haben, aus der gewohnten Zuschauer/Zuhörer-Rolle in die neue Rolle von Akteuren zu wechseln. Das belegen z.B. Ausschnitte aus Erfahrungsberichten von Lehramtstudierenden im Anschluß an ein Dramapädagogik-Seminar:

Um ehrlich zu sein, es bedurfte bei mir, aber ich glaube auch bei den meisten anderen, einer gewissen Eingewöhnungszeit. Es dauerte eine Weile, bis man in der Gruppe ein eigenes Selbstbewußtsein fand und frei agieren konnte.

Gleichzeitig fand eine Gewöhnung an die 'warm-ups' statt, man bewegte sich selbstverständlicher und lockerer. Auch die Skepsis gegenüber vielen Übungen fiel weg. Am Anfang fand man sich doch das eine oder andere Mal in Situationen, wo man plötzlich neben sich stand und sich beobachtete und sich fragte: 'Was machst du hier eigentlich?' Doch diese Skepsis gegenüber der praktischen Arbeit legte sich ebenso wie die gegenüber der theoretischen Seite.

(Nils O.)

Was auch ungewohnt an der Seminarsituation war, ist die Tatsache, daß ich am Anfang oft glaubte, es ginge dabei um Selbstdarstellung. Es ging mir darum, mich möglichst vorteilhaft und möglichst vollständig darzustellen. Im Laufe der Zeit habe ich diesen inneren Druck verloren. Ich glaube, das kann ich auch bei meinen Kommilitonen beobachten. ... Mir ist aufgefallen, daß ich im Laufe der Zeit angefangen habe, mit den vorgegebenen Rollen bzw. Situationen mehr zu experimentieren.

(Ina P.)

Mit anderen Worten, es war immer eine eigene, kreative Mitarbeit in Form von gedanklicher Vorbereitung und szenarischer Darstellung gefordert. Eine solche Leistung, zu der auch eine ganze Menge Mut und Selbstvertrauen gehört, hätte ich nicht erbringen können, wenn mir meine Spielpartner fremd geblieben wären. So hielt ich mich am Anfang auch an Susann und Nils, die ich schon vorher kannte, wenn es um Partnerarbeit ging. Nach einer gewissen Zeit, als ich alle etwas besser kennengelernt hatte, gab es dieses Problem eigentlich nicht mehr, im Gegenteil, ich hatte gerade Spaß daran, mit den mir noch etwas Unbekannteren zu arbeiten und konnte sie so besser kennenlernen. Durch dieses ständige Sich-Austauschen wuchs der Kurs auch sehr schnell zu einer Gruppe zusammen.

(Matthias U.)

Die Zitate bestätigen, daß eine Gewöhnung an die handlungsorientierte Arbeitsweise stattfindet. Voraussetzung dafür ist natürlich, daß die Lehrperson auf ein entspanntes Lehr-/Lernklima hinwirkt und eine Spielbereitschaft behutsam herstellt (s. meine Darstellung der Sensibilisierungsphase in Kap. VI). Am Ende eines persönlichen Lernprozesses steht die Befreiung aus der Zuschauer-Rolle:

Ich habe gelernt, daß ich selber 'Drama' machen kann, anstatt immer nur zuzuschauen. Habe Ängste überwunden, mich darzustellen und damit etwas von mir zu erzählen. Bin auf Körpersprache aufmerksam geworden. Weiß jetzt, daß ich mich ziemlich gut wehren kann, wenn mir was nicht paßt. Und ich lerne immer noch, daß es ruhig mal Leerlaufzeiten/gescheiterte Versuche geben darf ... der Schwerpunkt liegt irgendwie eher auf persönlicher Entwicklung; die Fremdsprache kommt erst danach: aber das kann sie ja auch ruhig, dann wird sie endlich mal als Mittel zum Zweck und nicht als Selbstzweck benutzt. (meine Hervorhebung)

(Susanne E.)

Die Selbsterfahrungen in fiktiven Handlungskontexten führen zu einem hohen Grad an Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner. Situationen, in denen sie persönlich bedeutsame Erfahrungen machen, wobei sie die Fremdsprache *gebrauchen*, stehen im Zentrum unterrichtlicher Aktivität; die systematische Analyse von Einzelaspekten des fremdsprachlichen Systems bleibt nachgeordnet.

Persönlichkeitsbildung zu einem allgemeinen Richtziel fremdsprachlichen Unterrichts zu machen läßt sich legitimieren mit der zunehmenden Internationalisierung unseres Lebens, die nach einer Befähigung zur interkulturellen Kommunikation verlangt. Die Humanisierung von Beziehungen über nationale und kulturelle Grenzen hinweg setzt voraus, daß die in (Kultur-)Kontakt tretenden Personen entsprechende innere und äußere Haltungen bzw. Fähigkeiten ausbilden (vgl. dazu Baumgratz-Gangl 1990).

Dazu gehören sicherlich Fähigkeiten wie z.B.

- Unbestimmtheiten auszuhalten (vgl. Ambiguitätstoleranz);
- unerwartete Ereignisse und Probleme einzubeziehen;
- der Wirklichkeit nicht nur denkend, analysierend, wissend gegenüberzustehen, sondern auch empfindend, sich einfühlend, kontemplativ, schauend, meditativ.

Die genannten Fähigkeiten werden von Brater (1989, S. 103) unter dem Oberbegriff *künstlerische Handlungsfähigkeit* aufgeführt. Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht übernehmen Lehrer und Schüler bei der Gestaltung von szenischen Improvisationen die Funktion von Künstlern (Regisseuren, Schauspielern, Dramatikern). Je öfter sie solche Funktionen übernehmen, desto mehr wächst ihre *künstlerische Handlungsfähigkeit*.

Vielfältige Lernprozesse

Um mich zu vergewissern und möglichst konkret zu fassen, welche Art von Lernprozessen in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht besonders gefördert werden, verteilte ich einen Fragebogen an Lehramtstudierende, nachdem diese im WS 1992/93 (4 Stunden pro Woche) Selbsterfahrungen mit dramapädagogischen Methoden gemacht hatten. Frage 5 lautete:

Welche Art von Lernen wird nach Deiner Erfahrung im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht gefördert? Ergänze die Liste nach Möglichkeit und vergebe eine Note zwischen 1 und 6 (1 = sehr hohe Förderung; 6 = ungenügende Förderung).

Die 9 von 16 Studierenden, die in der letzten Sitzung vor den Semesterferien gekommen waren und den Fragebogen innerhalb von 30 Minuten ausfüllten, nahmen folgende Bewertung vor:

Kategorie	Bewertung durch jeweilige(n) Teilnehmer(in)									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Schnitt
1. Körpersprachliches L.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1,2
2. Soziales Lernen	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1,3
3. a) Affektives L.	2	1	1	2	3	1	1	1	2	1,6
b) Sprachliches L	2	2	1	2	2	1	-	2	1	1,6
Sprechen	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1,3
Sehverstehen	2	1	1	2	3	1	2	1	1	1,4
Hörverstehen	2	1	1	3	1	1	2	2	1	1,6
Leseverstehen	-	2	2	4	2	6	4	3	2	3,1
Schreiben	-	2	3	5	5	5	5	3	4	4,0
4. (Inter-)Kulturelles L.	4	3	2	1	3	3	2	2	1	2,3
5. a) Methodisches L.	2	3	1	3	2	2	3	3	3	2,4
b) Metasprachl. L.	3	2	-	2	3	1	4	2	2	2,4
6. Kognitives L.	3	3	-	2	2	3	3	2	3	2,6
7. Ästhetisches L.	-	3	-	3	3	2	3	4	2	2,9
8. Literarisches L.	4	4	4	4	3	5	3	5	2	3,8

Den Studierenden war freigestellt, zu dieser Liste weitere Nennungen hinzuzufügen.

Das ergab:

- Spaß am Lernen: 2 x die Bewertung 1
- humorvolles Lernen: 2 x die Bewertung 2
- spontanes Lernen: 1 x die Bewertung 1
- aktives Lernen: 2 x die Bewertung 1
- intuitives Lernen: 1 x die Bewertung 1
- lebendiges Lernen: 1 x die Bewertung 1
- an Grenzen heranführendes Lernen: 1 x die Bewertung 1

Die Ergebnisse dieser retrospektiven Befragung gilt es mit Vorbehalt zur Kenntnis zu nehmen, denn

- es kann beispielsweise nicht davon ausgegangen werden, daß die Studierenden mit dem gleichen, eindeutigen Vorverständnis eine Bewertung vornahmen. (Es verwundert mich z.B. nicht, daß einige die diffizile Kategorie "Ästhetisches Lernen" ignorierten bzw. - als Ausdruck ihrer Unsicherheit in bezug auf die Füllung dieser Kategorie -eine niedrige Bewertung vornahmen);
- die Tatsache, daß ein(e) Studierende(r) eine Kategorie übergang, blieb bei der Errechnung des "Durchschnittswerts" unberücksichtigt.

Trotz solcher Vorbehalte zeigen die Ergebnisse der Befragung mir als dem Lehrer, der in dieser Zielgruppe dramapädagogischen Unterricht durchführte, z.B. folgende Tendenzen an, die meine Argumentation in den vorangegangenen Kapiteln unterstützen:

- Auffällig ist zunächst die *allgemein positive Bewertung*, die mir anzeigt, daß die Studierenden dramapädagogischen Unterricht als "lernwirksam" erfahren.
- Von den Fertigkeiten wird insbesondere die *Sprechfertigkeit* gefördert, die *gesprochene Fremdsprache* hat einen hohen Stellenwert; neben (para—)linguistischen Zeichen spielen visuelle Zeichen eine wichtige Rolle.
- Die hohe Bewertung des *körpersprachlichen Lernens* unterstreicht die *Handlungsorientierung* eines dramapädagogischen Unterrichtskonzepts, den im Vergleich zum üblichen Fremdsprachenunterricht hohen Grad an *äußerer Bewegung*.
- Die hohe Bewertung für das *soziale Lernen* bestätigt mir, daß mittels der eingesetzten Methoden ein *hoher Grad an Interaktion bzw. Kommunikation* in der Lernergruppe erreicht wird und im Laufe des "Zusammenwachsens" der Gruppe *voneinander gelernt* wird.
- Die hohe Bewertung des *affektiven Lernens* verweist darauf, daß mittels dramapädagogischer Methoden Lernprozesse ausgelöst werden, die einen *hohen Grad an innerer Bewegung/Beteiligung* bewirken.
- Die Extra-Nennungen einzelner Studierender machen aufmerksam auf einzelne Lernaspekte, die als charakteristisch empfunden werden und bei einer Charakterisierung der dramapädagogischen Arbeitsweise nicht fehlen dürfen: *Spaß am Lernen/Humor, Spontaneität/intuitives Handeln, Aktivität/Lebendigkeit*. Dabei bestätigt mir die sehr positive Bewertung für "*an Grenzen heranführendes Lernen*" die Plausibilität der These 6.1 (vgl. Kap. VI, S. 252):

Handlungssituationen können bewußt geschaffen werden bzw. entstehen, in denen Lerner an persönliche Grenzen geraten. Solchen Handlungssituationen haftet ein Widerspruch an: Einerseits machen die Lerner darin "persönliche Grenzerfahrungen" (also das Lerner-Ich potentiell bedrohende Erfahrungen), andererseits ist es aber gerade die Erfahrung der persönlichen Grenze, die zu einem Sich-bewußt(er)—Werden und damit auch zu einem zielgerichteten Weiterlernen führt.

Der Fragebogen enthielt weiterhin die Frage: *Wie lassen sich — basierend auf deinen Erfahrungen im Seminar — die Merkmale der dramapädagogischen Methode beschreiben?*

Ich fasse im folgenden die stichwortartigen, schriftlichen Äußerungen der Studierenden zusammen. Damit sollen am Ende dieser Forschungsarbeit Charakteristika der dramapädagogischen Arbeitsweise *aus der Lernerperspektive* resümiert werden. Ich habe die Äußerungen in eine Ordnung gebracht und so formuliert, daß sie als Antworten auf zwei Fragen gelesen werden können: a) *Wie* wird im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht gelernt und gelehrt? b) *Was* wird gelernt und gelehrt?

zu a):

- Aus dem (körperlichen) Handeln wächst die Sprache: learning by doing;
- der Unterricht ist weniger lehrer- als teilnehmerzentriert;
- Die Lerner nehmen aktiv an der Unterrichtsgestaltung teil;
- Lernen durch Darstellung/Offenbarung des eigenen Ich;
- Lernen mit vielen Sinnen;
- das Lernen ist eher "erlebbar" als meßbar im herkömmlichen Sinne;
- der Unterricht basiert auf eigenen Erfahrungen: nicht durch Auswendiglernen, sondern durch Ausprobieren und Erfahrungen-Machen wird gelernt.

zu b):

bezogen auf Sprache:

- Fertigkeiten (z.B. Sprechen, Hören, Sehen) werden entwickelt;
- der passive Wortschatz wird aktiviert;
- langsam wächst eine Liebe zum (szenischen, sprachlichen) Detail;
- während der szenischen Improvisationen gibt es eine hohe Fehlertoleranz;
- Sprache wird als 'reales' Medium kennengelernt; nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck (Persönlichkeitsbildung).

bezogen auf Persönlichkeitsbildung:

- Konflikte/Probleme werden in fiktiven Situationen spielerisch gelöst;
- eigene Lernblockaden können entdeckt/bewußtgemacht werden;
- Selbstentdeckung ist möglich und die Gelegenheit wird geboten, mal wer ganz anderes zu sein;
- eigene (Ausdrucks-)Möglichkeiten können ausprobiert werden, wobei an Grenzen gegangen werden kann;
- Lerner öffnen sich für sich selbst und für andere; Lernen dient der Bewußtmachung und Menschwerdung, dem Abbau von Mauern zwischen Menschen;
- das Spielen von Rollen/Improvisieren erzeugt Offenheit, Mut, Spaß;
- das Selbstbewußtsein wird gestärkt;
- das Miteinander wird gefördert;
- die Selbsterfahrung mit dramapädagogischen Methoden vermittelt Anregungen für die eigene (spätere) Lehrpraxis.

Ein Student formulierte zur genannten Frage einen längeren Text, der einige der genannten Merkmale nochmals aufnimmt, aber noch neue Akzente setzt. Er soll ausführlich wiedergegeben werden und die Charakteristik aus der Lernerperspektive abrunden:

Die dramapädagogische Methode eröffnet die Möglichkeit, eine Sprache nicht nur über das Auswendiglernen von Vokabeln und Grammatik zu lernen, sondern schafft Situationen, wo man durch Ausprobieren und durch Erfahrungen lernen kann. In improvisierten Szenen kann die erlernte Sprache in einem kommunikativen Kontext angewendet werden, der realistischen Sprachanwendungsgebieten sehr nahe kommt. Das kann zu einem natürlichen Verhältnis zur Fremdsprache führen. Auch werden dabei Hemmungen, die Fremdsprache zu benutzen, abgebaut, oder kommen im Idealfall erst gar nicht auf.

Bei der Arbeit mit Texten bietet die dramapädagogische Methode die Chance, die Distanz zwischen Lernern und dem Text, dessen Inhalt und Personen, zu verringern. Indem die Lerner in Personen aus der Literatur hineinschlüpfen, wird ihnen ermöglicht, Texte nicht nur von außen zu betrachten, sondern sich mit literarischen Figuren zu identifizieren. Das kann wieder Hemmschwellen im Umgang mit Literatur abbauen helfen und schafft einen zusätzlichen Zugang, außer dem herkömmlichen, rein intellektuellen.

Ein weiteres Merkmal der Dramapädagogik, das mir noch wichtig ist, ist, daß die Lerner in direkter Interaktion stehen, miteinander und voneinander lernen. So wird verhindert, daß der oder die Lehrende so eine zentrale Position im Unterricht hat, daß er oder sie jeden zweiten

Sprechpart hat. So können die Lerner auch lernen, miteinander zu sprechen, aufeinander zu reagieren und somit sich auch gegenseitig ernst zu nehmen und zu respektieren.

Martin H.

2. Problematisierung eines dramapädagogischen Konzepts für den fremdsprachlichen Unterricht

Die vorliegende Arbeit wurde mit dem Anspruch begonnen, Ausgangspunkte zu schaffen für die Weiterentwicklung von Formen dramapädagogischer Unterrichtsgestaltung (vgl. Kap. I, S. 58).

Diesen Anspruch habe ich vor allem dadurch eingelöst, daß ich

- durch die Aufarbeitung von britischer Fachliteratur den Weg geebnet habe zur Dramapädagogik (Drama in Education) als einem neuen Bezugsfeld für die Fremdsprachendidaktik;
- durch die Übertragung eines allgemeinpädagogischen Methodenkonzepts (vgl. Meyer 1987) auf den Fremdsprachenunterricht einen theoretischen Rahmen geschaffen habe für eine detaillierte Planung von dramapädagogischen Unterrichtssequenzen bzw. -stunden;
- durch die Darstellung und Evaluation meiner eigenen Lehrpraxis (und die damit einhergehende Formulierung von Thesen/Bestimmung von Merkmalen) eine lebendige Vorstellung davon vermittelt habe, inwiefern durch die Anwendung dramapädagogischer Methoden gleichzeitig allgemeinpädagogische (persönlichkeitsbildende) und konkret fremdsprachenunterrichtliche (z.B. fertigungsbezogene) Lernprozesse wirksam unterstützt werden können.

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht, wie er in dieser Arbeit "demonstriert" wurde, ist gewachsen auf dem Boden *meiner* professionellen Erfahrungen. Die Tatsache, daß ich bei der Begründung dieses neuen Methodenkonzepts fast ausschließlich auf meine eigenen (kreativen) Ressourcen angewiesen war, hat zur Folge gehabt, daß die Argumentation im Laufe der Kapitel stark von meiner Forschersubjektivität geprägt worden ist. Diese bewußt ins Spiel zu bringen ist im künstlerischen Verständnis von pädagogischer Forschung nicht nur legitim, sondern erwünscht.¹⁵³ Denn in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Spezifischen, spricht der (theoretisch begründeten) dramapädagogischen Lehrpraxis des Manfred Schewe,

¹⁵³ Vgl. dazu meine Ausführungen zum künstlerischen Verständnis von qualitativer Sozialforschung in Kap. I.

offenbart sich für interessierte Fachkollegen und –kolleginnen auch das Allgemeine. Aus meinen dramapädagogischen Stundenplanungen für spezifische Zielgruppen bzw. meinen Reflexionen über Unterricht in spezifischen Zielgruppen (vgl. Kap. VI und VIII) lassen sich für den "fremdsprachenpädagogischen Connaisseur" allgemeine Prinzipien herausfiltern und in anderen, konkreten Unterrichtskontexten anwenden.

Die in dieser Arbeit gegebenen Anregungen können zwar eine gute Grundlage sein für eine autodidaktische Aneignung des dramapädagogischen Konzepts durch erfahrene Lehrer und Lehrerinnen, doch sind positive Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden im Fremdsprachenunterricht natürlich eher gewährleistet, wenn Lehrer und Lehrerinnen begleitend dazu in der Aus- oder Fortbildung entsprechende Selbsterfahrungen machen, wobei zu bedenken ist, daß entsprechende Aus- bzw. Fortbildungsangebote noch rar sind.

In jedem Fall werden Lehrer und Lehrerinnen bei der Umsetzung dieses Konzepts punktuell auf Probleme stoßen, bei deren Lösungsversuch diese Forschungsarbeit nur zum Teil weiterhilft. Solche Probleme ahne ich vorweg in Form von Fragen, auf die eine weiterführende Unterrichtsforschung Antworten zu finden hätte, z.B.:

- Für Fortgeschrittene mag dieses Konzept geeignet sein, aber was mache ich in Anfänger-Gruppen?
- Welche Inszenierungstechniken gibt es und welche fremdsprachendidaktische Funktion können sie jeweils erfüllen ? Gibt es eine systematische (methodische) Progression?
- Welche Art von Materialien ist besonders geeignet für die dramapädagogische Gestaltung von Fremdsprachenunterricht? Wo bekomme ich sie, wie stelle ich sie her?
- Wie kann ich die (sprachlichen) Lernfortschritte überprüfen und bewerten?
- Steht immer die Sprechfertigkeit im Vordergrund, oder kann ich eine Unterrichtsstunde/–sequenz explizit auf den Schwerpunkt Leseverstehen oder Schreiben ausrichten?
- Wie kann ich welche literarischen und landeskundlichen Inhalte vermitteln?
- Gibt es kulturkreisbedingte Einschränkungen?
- Gibt es nicht Taktgrenzen bei der Übernahme einer Rolle? Darf ich als Einheimischer einen politischen Flüchtling spielen, als Satter einen Hungrigen?
- Ist Dramapädagogik ein Grundprinzip von Lehren und Lernen oder ein Komplement zu "traditionellem" Unterricht, etwa nach der Devise: jede dritte Stunde "handlungsorientiert", ansonsten "normaler" Unterricht?

Ich möchte in Anbetracht des bereits erheblichen Umfangs dieser Arbeit zu solchen Fragen nicht mehr Stellung nehmen, mit Ausnahme der letzten, eher grundsätzlichen Frage.

"Dramapädagogische Einzelelemente" lassen sich sicherlich jederzeit punktuell in den "normalen Unterricht" einflechten (vgl. meine Beispiele in Kap. IV), doch Fremdsprachenunterricht dramapädagogisch zu gestalten kann m.E. auch zu einem *Grundprinzip des Lehrens und Lernens* werden, wenn

a) die allgemeinen Rahmenbedingungen förderlich sind (z.B. Akzeptanz gegenüber sinnlich-körperbezogener und projektorientierter Unterrichtsgestaltung; überschaubare Lernergruppen, möglichst nicht über 20 Teilnehmer; weitgehend bewegungsfreundliche räumliche Bedingungen);

b) Lehrer und Lehrerinnen überzeugt sind von der dramapädagogischen Arbeitsweise und eine entsprechende *innere und äußere Lehrhaltung* mitbringen.¹⁵⁴

Überzeugt wird nur jemand, der (am eigenen Leibe) die Erfahrung gemacht hat, daß die dramapädagogische Methode fremdsprachliche Lernprozesse wirksam unterstützt. Eine Lehramtstudentin ging z.B., nachdem sie an einem zweiseitigen Dramapädagogik-Seminar teilgenommen hatte, auf dem Boden einer solchen Erfahrung in die Praxis:

Da ich selber Deutsch als Fremdsprache unterrichte und nicht die Auflagen eines "normalen" Sprachunterrichts, d.h. keine Prüfungsvorbereitungen usw. machen muß, habe ich einige Anregungen aus dem Seminar direkt in meinen Unterricht übernommen. Ich hatte gerade eine neue Gruppe und habe ziemlich am Anfang schon mit kommunikativen Spielen begonnen. Dadurch hat sich einiges (im Verhältnis zu den Semestern vorher) geändert. Erst einmal hatte ich als "Lehrer" eine andere Rolle. Ich fühlte mich zeitweise mehr als "Animateur" denn als Wissensvermittler, und ich spürte auch die Ungeduld, die mir entgegenschlug. Besonders einige amerikanische Studenten schienen von mir das Abfragen von Wissen und die direkte Bewertung in "richtig" oder "falsch" in jeder Unterrichtseinheit zu brauchen, um das Gefühl zu haben, etwas zu lernen. Das ist im konventionellen Stil einfacher — ich habe ein Wissen, das ich vermitteln will, und kann kontrollieren, ob mir das geglückt ist oder nicht. Jetzt war der Lernerfolg nicht mehr nach der alten Methode überprüfbar, ich fühlte mich unsicher, meine

¹⁵⁴ *Innere Lehrhaltung* bedeutet für mich, daß ganzheitlich-körperbezogene Lehr-/Lernformen von der jeweiligen Lehrperson akzeptiert und für fremdsprachenpädagogisch wirksam erachtet werden; *äußere Lehrhaltung* die Fähigkeit, die eigenen körpersprachlichen Möglichkeiten im Unterricht bewußt einzusetzen und die Bereitschaft, das eigene körpersprachliche Ausdrucksrepertoire stetig zu erweitern.

"Schüler" ebenso — viel Spannung lag im Raum. Ich war angreifbar, und einige Schüler haben genau das bemerkt. Sie haben es als Herausforderung betrachtet, mich aus meinem neuen, noch wackeligen Konzept zu werfen. Mit etwas Übung konnte ich gerade diese Energien wieder etwas positiv in den Unterricht zurückführen, aber das hat gedauert — und dauert noch. Meine Unsicherheit hat damit zu tun, daß ich selber versuche, eine bestimmte Rolle als Lehrerin zu spielen, und die Stellen, an denen ich leicht angreifbar bin, möglichst zu verstecken. Das hat wenig Sinn, d.h. es steht der Arbeit mit "Drama" im Weg. Aber es ist erst mal das, was ich gewohnt bin, und es bedeutet für mich auch immer noch eine Art Rückzugsmöglichkeit, wenn ich mich auf meine vertraute Insel "Frontalunterricht" zurückziehe, auch wenn ich merke, daß dabei vieles unter den Tisch fällt, was ich als neue Möglichkeiten zu schätzen gelernt habe:

1. Ich habe jeden einzelnen schneller kennengelernt; dadurch, daß mehr Kommunikationssituationen geschaffen wurden — und besser kennengelernt, weil ich sie mehr in ihrer ganzen Persönlichkeit wahrnehmen konnte.
2. Ich hatte den Eindruck, es herrscht allgemein mehr Vertrauen der Lernenden untereinander und auch mir gegenüber. Die Tatsache, daß wir alle etwas mehr voneinander wußten, bewirkte eine offenere Lernatmosphäre.
3. Ich fühlte mich weniger gefangen in der "Lehrerhaut", in der ich Schwächen schwer zeigen kann, sondern eher gleichberechtigt. Der Unterricht wurde mehr zu einem gemeinsamen Erleben, wobei ich auch für mich manchmal das Gefühl bekam, im Laufe der Übungen zu wachsen.
4. Wir kamen viel schneller *alle* zum Sprechen. Die Inhalte waren oft spannender als die sprachlichen Probleme, d.h. "Drama" war für mich gerade bei der Schwierigkeit, die Angst vor der fremden Sprache abzubauen, ein ideales Mittel. Zudem kamen parasprachliche Mittel zum Zug, und die Sprache wurde in ihrem kulturellen Kontext "erlebt".
5. Dadurch, daß wir viel in 2er- oder 3er-Gruppen gearbeitet haben, waren alle mehr aktiv als sonst, d.h. es gab mehr konzentrierte Energie im Raum. Der Wechsel von Spiel (mit stärkeren motorischen und emotionalen Anteilen) und Reflexion löste größere Teilnahme am Unterricht aus.

Probleme hatte ich vor allem dadurch, daß manche meinten, sie würden dabei nichts lernen. Das verflog meistens nach 3 oder mehr Unterrichtseinheiten, in denen ich mit "Drama" arbeitete. Es wurde deutlich, daß, abgesehen von der Überwindung der "Sprechangst", auch die individuellen

Probleme mit der Sprache klarer wurden, und ich konnte dann gezielten Unterricht dazu anbieten. Ich versuche jetzt, eine Mischform aus Frontal-Unterricht zur Wissensvermittlung, gelenktem Unterrichtsgespräch und Elementen aus der Dramapädagogik zu entwickeln. Wie ich genau methodisch vorgehe, hängt von der Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe ab.

Aus diesem Erfahrungsbericht einer Berufsanfängerin, der aufschlußreich ist in bezug auf charakteristische und kritische Aspekte dramapädagogischen Lehrens und Lernens, läßt sich vor allem entnehmen, daß sowohl Lehrende als auch Lernende in dramapädagogische Formen der Unterrichtsgestaltung erst "hineinwachsen" müssen. Lehrende müssen sowohl mit Vorbehalten seitens der Lernenden rechnen und umgehen als auch graduell eigene Unsicherheiten und Ängste überwinden.

Sich auf vertraute Inseln zurückzuziehen bzw. pragmatische Kompromisse zu machen wie die Studentin, die eine "Mischform aus Frontal-Unterricht zur Wissensvermittlung, gelenktem Unterrichtsgespräch und Elementen aus der Dramapädagogik" anstrebt, ist in Anbetracht der Anforderungen alltäglicher Unterrichtspraxis ein verständliches Lehrverhalten. Die dramapädagogische Gestaltung von Fremdsprachenunterricht zu einem didaktischen Grundprinzip des Lehrens und Lernens zu machen, gelingt sicherlich am ehesten "routinierten" Lehrern und Lehrerinnen, die

- Selbsterfahrungen mit dramapädagogischen Methoden gemacht haben und — souveräner als die Berufsanfängerin — über Fähigkeiten verfügen (bzw. zu verfügen gelernt haben), die den Vorstellungen einer "Pädagogik des Seins"¹⁵⁵ entsprechen, z.B. angemessenes Vertrauen zu sich selbst und in die Lerner, Offenheit für Neues und Fremdes, Sensitivität und Sensibilität, gelassene Konzentration, intuitives Handlungsvermögen, Präsenz und spielerische Fähigkeit (vgl. Dufeu 1990, S. 23);
- sich um eine Beziehung zur eigenen Kreativität bemühen, eigene schöpferischen Kräfte aktivieren und es nicht nur den Lernern überlassen, ihre kreativen Ressourcen ins Spiel zu bringen;
- es "aushalten", nicht mehr allein das pädagogische Geschehen zu kontrollieren, aber dafür im Unterricht nicht nur *lehren*, sondern auch *leben*, indem sie sich als Individuum

¹⁵⁵ Die Überlegungen zu einer "Pädagogik des Seins", auf die ich mich beziehe, stammen von Bernard Dufeu (1990), der in seinen Veröffentlichungen (z.B. 1983; 1991) eine Brücke schlägt zwischen Psychodrama und Fremdsprachenunterricht.

mit all seinen Schwächen und Stärken ins Spiel bringen und dabei als Persönlichkeit weiterentwickeln (vgl. Dufeu 1990, S. 41).

Bevor ich im letzten Unterkapitel diese Überlegungen zur "Lehrqualifikation" im Rahmen meiner Vorüberlegungen zur Aus- und Fortbildung von "Dramapädagogischen Fremdsprachenlehrern und –lehrerinnen" weiterführe, möchte ich zusammenfassend feststellen:

Mit dieser Forschungsarbeit ist ein erster Schritt zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis getan. Eine weiterführende Unterrichtsforschung sollte – wie ich an anderer Stelle bereits ausführlich dargestellt habe (vgl. Schewe / Shaw 1993) – der Anspruch leiten, eine eigenständige, *dramapädagogische Sprachlehr–/–lernmethode* zu entwickeln.

Bei der Beschreibung von Sprachlehr–/–lernmethoden wird in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur oft mit einer diffusen Begrifflichkeit gearbeitet (vgl. Henrici 1986).¹⁵⁶ Diese Tatsache war für Richards / Rodgers (1986) Anlaß, eine grundsätzliche Klärung des Begriffs vorzunehmen. Sie bieten ein Schema an (Abb. 81), das der Mehrschichtigkeit des Begriffs Sprachlehr–/–lernmethode gerecht wird und einlösen hilft, was Krumm (vgl. 1983, S. 6) einfordert, nämlich einen konzeptuellen Rahmen zu entwickeln, von dem her sich verschiedene Sprachlehr–/–lernmethoden systematisch analysieren lassen.

Von einer Sprachlehr–/–lernmethode läßt sich nach Richards / Rodgers streng genommen nur dann sprechen, wenn drei Ebenen Berücksichtigung erfahren: *Approach* (Makro-Ebene), *Design* (Meso-Ebene) und *Procedure* (Mikro-Ebene).

1. Auf der Makro-Ebene geht es um die theoretischen Annahmen über Sprache und Sprachlernen, die dem Schüler und Lehrerhandeln im Unterricht zugrunde liegen.
2. Auf der Meso-Ebene wird – im Sinne einer Kursplanung – der curriculare Rahmen abgesteckt für das zielgruppenspezifische Lehren und Lernen.

¹⁵⁶ Oft wird die mißverständliche Kurzform "Methode" verwendet, die "Unterrichtsmethode" assoziieren läßt. Der Begriff Sprachlehr-/lernmethode ist umfassender als der Begriff Unterrichtsmethode, der in Kap. VII geklärt wurde und sich eher auf die Mikro-Ebene beschränkt (vgl. das Schema von Richards/Rodgers, auf das ich mich im weiteren Text beziehe). Ich verweise in diesem Zusammenhang auf Kap. V, in dem ich mich auf "Alternative Sprachlehr-/lernmethoden" beziehe.

3. Auf der Mikro-Ebene wird geklärt, wie die Lehr—/Lernaktivitäten, die dem jeweiligen Ansatz (*Approach*) entsprechen und auf der Meso-Ebene nach ihrer speziellen Leistung geordnet und charakterisiert werden, in konkrete, unterrichtliche Handlungssituationen umgesetzt werden.

In dieser Arbeit stand besonders die Mikro-Ebene im Vordergrund (vgl. Kap. VI-VIII), da sie, wie im Kap. I näher ausgeführt wurde, in der Fremdsprachendidaktik bislang eher vernachlässigt worden ist. Meine Absicht war es, anhand der Darstellung und Evaluation meiner Lehrpraxis eine möglichst konkrete Vorstellung von einem dramapädagogischen Unterrichtskonzept zu vermitteln.

Auf der Makro-Ebene habe ich mich in Kap. V bewegt, indem ich das dramapädagogische Lehren und Lernen u.a. aus sprachtheoretischer und lerntheoretischer Sicht begründet habe. Die theoretischen Auffassungen von Sprache, die einer kommunikativ orientierten Didaktik zugrunde liegen, wurden herausgearbeitet und zur Basis einer dramapädagogischen Unterrichtsgestaltung gemacht, und lerntheoretische Einsichten "alternativer Sprachlehr—/—lernmethoden" bzw. interaktiver, handlungsorientierter und erfahrungsbezogener Unterrichtskonzepte wurden zur Begründung einer dramapädagogischen Lernweise herangezogen.

Die Meso-Ebene ist in dieser Arbeit weitgehend unberücksichtigt geblieben, d.h. die Entwicklung von "dramapädagogischen Curricula" für spezifische Zielgruppen bleibt ein fremdsprachendidaktisches Desiderat. Was z.B. aussteht, ist die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für spezifische Zielgruppen, nicht in Form von fertigen, abgepackten Lernquanten, die "fraglos" zu lernen sind, sondern Materialien, mit deren Hilfe wirklich Kommunikation freigesetzt werden kann (vgl. Wilms 1990, S. 101).

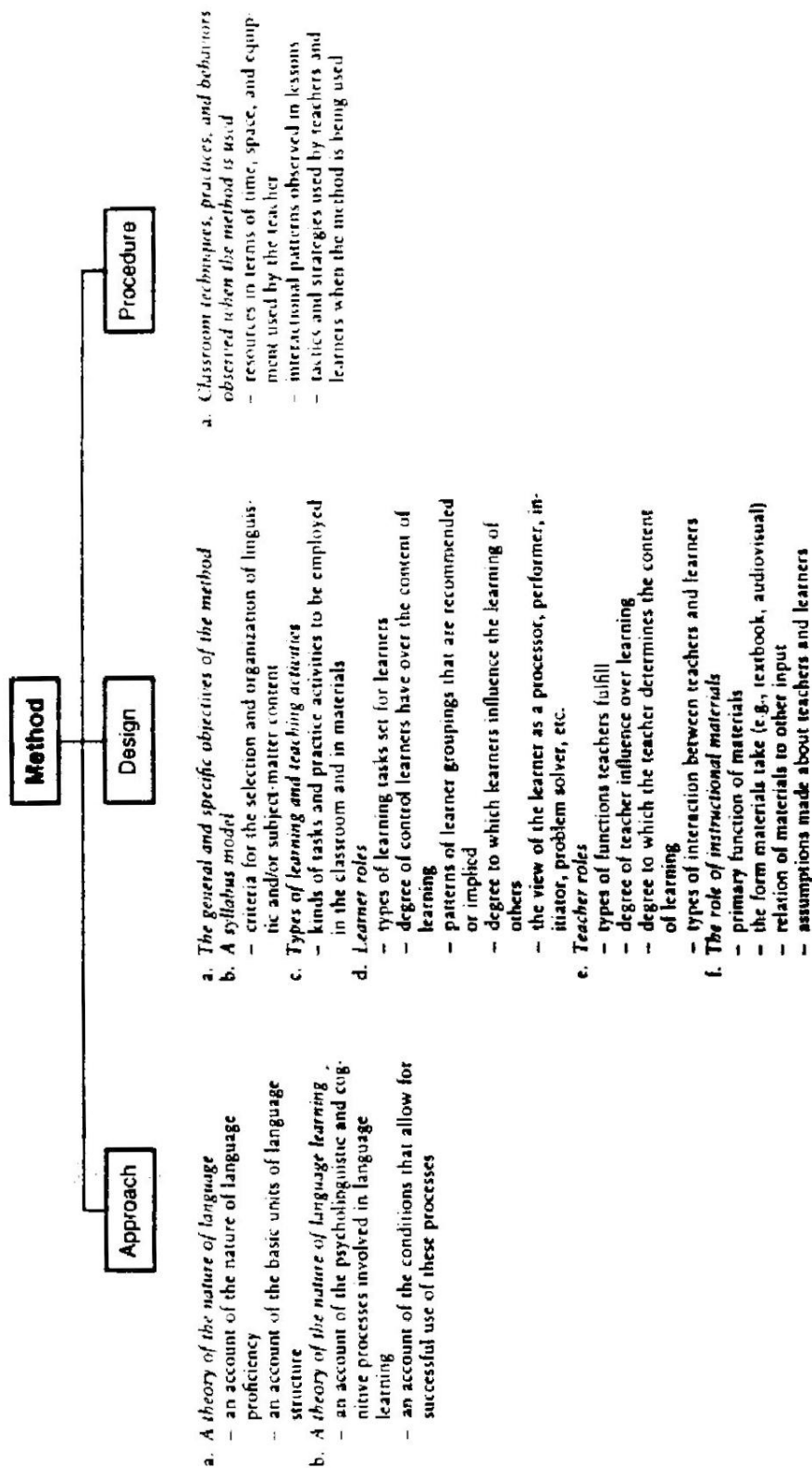


Abb. 73: Elemente und Subelemente, die eine Sprachlehr-/—lernmethode konstituieren

Solche "flexiblen Materialien" stelle ich mir nicht abgedruckt in einem Lehrbuch vor, sondern als eine Art Requisitenfundus in "Spielleiter-Handbüchern für Fremdsprachenlehrer". Diese enthalten keine "Rezepte", sondern liefern Grundideen zur Inszenierung von fremdsprachlichen Lernprozessen. Die "Spielleiter-Handbücher" lassen bewußt didaktisch-methodischen Spielraum; was aus den Grundideen entsteht, hängt ab von der unterrichtsdramaturgischen Kreativität der (dramapädagogischen) Fremdsprachenlehrer und —lehrerinnen.

3. Ein dramapädagogisches Konzept für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern? — Vortastende Überlegungen



Abb. 74: Die Lehrerin weiß, daß sie eine gute "Showmasterin" sein sollte, um lebendigen Unterricht zu inszenieren. Ihre Körpersprache widerspricht ihrer Einsicht (aus: Der Spiegel, Nr. 41/1991, S. 59)

Die erfolgreiche Umsetzung eines dramapädagogischen Methodenkonzepts setzt voraus, daß Lehrer und Lehrerinnen Selbsterfahrungen gemacht haben mit Formen sinnlicher Unterrichtsgestaltung. Dazu wird ihnen, das habe ich bereits zu Anfang von Kap. II bemängelt, zu selten die Möglichkeit geboten.

Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachenlehrerinnen ist an deutschen Universitäten "akademisiert". Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt auf der Aneignung von fachwissenschaftlichem *Theoriewissen*. Das scheint nicht nur deutsche Tradition zu sein, sondern wird auch von ausländischen Fachkolleginnen beklagt, z.B. von Kotowska / Szarmach-Skaza (1990, S. 24) mit Blick auf die Situation in Polen:

"Im allgemeinen Ausbildungsprozeß der neophilologischen Studien besitzen pädagogisch-methodische Fächer keinen so großen Rang wie andere, sie werden sogar stiefmütterlich behandelt. An den Universitäten werden eher Philologen als Fremdsprachenlehrer ausgebildet."

Bei der traditionellen Dominanz einer kognitiven Aneignung von *Theoriewissen* in der Lehrerausbildung, die durchaus auch für *fachdidaktische* Veranstaltungen typisch ist, bleibt die körperbezogen-ganzheitliche, konkrete Dimension von Lehren und Lernen vernachlässigt. Zu selten wird der Weg begangen, kognitiv-verbal angeeignetes *Theoriewissen* umzusetzen in eine "Grammatik der Handlungen und Gefühle" und umgekehrt: das Abstrakt-Begriffliche entstehen zu lassen aus der Erfahrung am eigenen (Lehrer-)Leibe.

Daß die Vermittlung von fachwissenschaftlichem bzw. fachdidaktischem *Theoriewissen* nur zu einem (eher bescheidenen) Teil zur *Entwicklung einer Handlungsfähigkeit* im Unterricht beiträgt, veranschaulicht eine Darstellung all der Faktoren, die das unterrichtspraktische Handeln von Lehrern und Lehrerinnen beeinflussen.

Die obere Hälfte der Darstellung (vgl. Jank / Meyer 1991, S. 41) in Abb. 83 (s. die von mir hinzugefügte durchbrochene Linie) zeigt den Teil, der m.E. in der Tradition unserer Fremdsprachenlehrerausbildung eher zu kurz kommt. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Verarbeitung von mittelbarer Erfahrung bzw. Fremderfahrung, und ins Hintertreffen gerät die unmittelbare bzw. Selbsterfahrung. Was Spezialisten an fachwissenschaftlich/—didaktischen Theorieaspekten zusammentragen, wird von Lehramtstudierenden rezipiert, aber *die in der eigenen (Lehr-)Person angelegten Möglichkeiten werden kaum systematisch (weiter)entwickelt*, denn

- wo und wann bekommen (künftige) LehrerInnen z.B. kompetente Anleitung, wie sie ihre Stimme schulen und mit ihrer Stimmkraft sinnvoll haushalten können?
- wo und wann haben (künftige) Lehrer und Lehrerinnen z.B. Gelegenheit zu erlernen, wie man sich vor, während und nach dem Unterricht sinnvoll entspannt?

- wo und wann wird (künftigen) Lehrern und Lehrerinnen, die ja immer auch eine Art "Show-Master-Funktion" übernehmen¹⁵⁷, demonstriert, wie sie ihre gestischen und mimischen Ausdrucksmöglichkeiten gezielt ausschöpfen können?

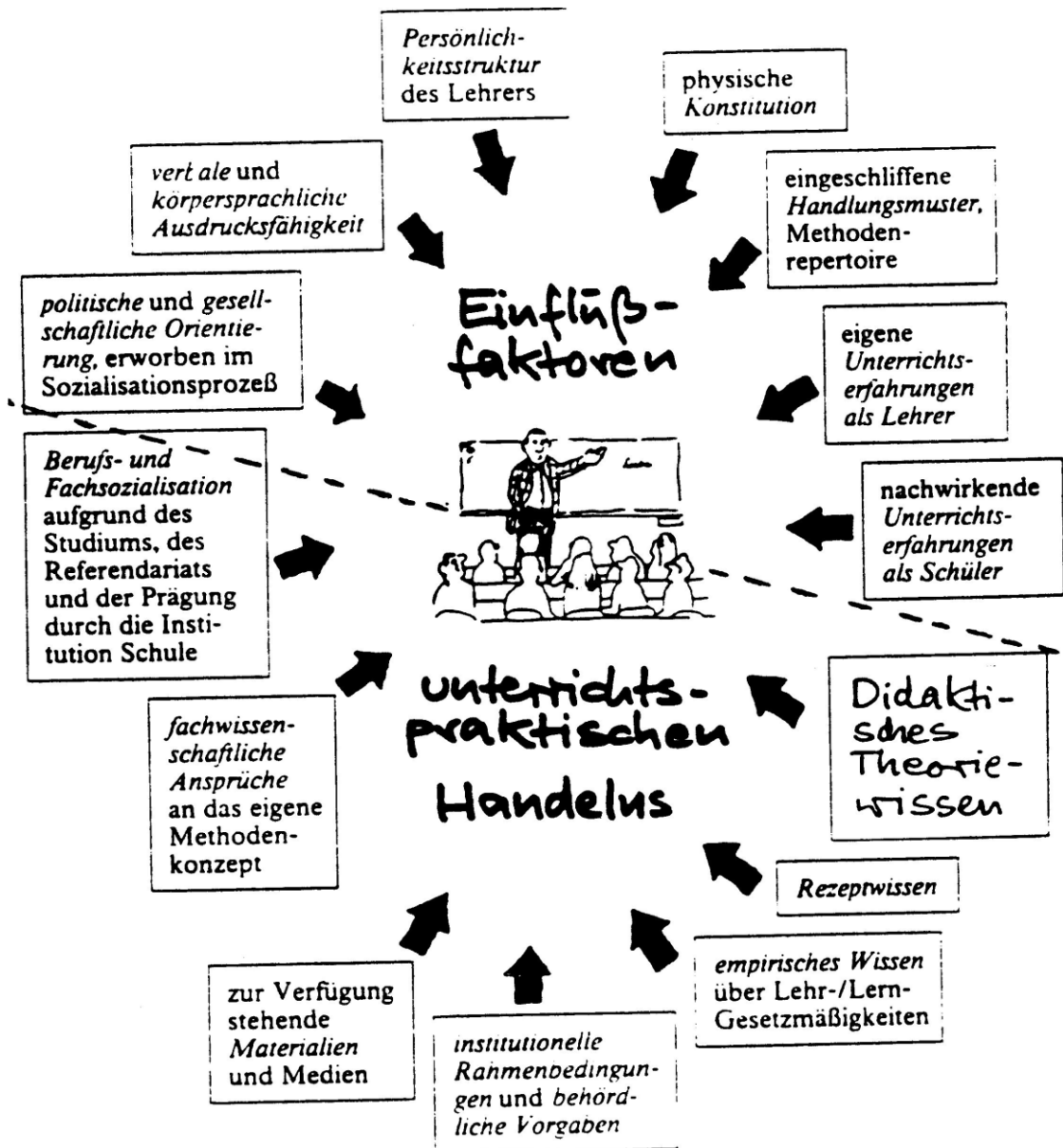


Abb. 75: Faktoren, die das unterrichtspraktische Handeln von Lehrern und Lehrerinnen beeinflussen

Die vorherrschende Rezeptionshaltung in der Aus- und Fortbildung sollte weiter aufgebrochen werden hin zu einer *Produktionshaltung*. (Künftige) Lehrer und

¹⁵⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang die von mir kommentierte Abb. 82 auf S. 424.

Lehrerinnen benötigen einen *Proberaum*, in dem sie — unter professioneller Anleitung —

- sich der Gesamtheit ihrer persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (mit Blick auf die Lehrpraxis) erst bewußt werden (Beispiel: "Ich wußte gar nicht, daß ich ein fremdsprachliches Gedicht so wirkungsvoll, und sogar auswendig, vortragen kann.");
- sich im Vergleich mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten anderer ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewußt werden (Beispiel: "Wie Sabine in der Szene den amerikanischen Akzent ausspielte, war geradezu verblüffend." oder "Die Sprache eines Teenagers zu imitieren scheint mir sehr zu liegen, aber Schwierigkeiten habe ich einfach mit der Imitation der Sprechhaltung von älteren Menschen");
- systematisch an einer Erweiterung ihres "persönlichen Inszenierungspotentials" arbeiten können.

Praktische Handlungskompetenz wird von Jank / Meyer (1991, S.44) definiert als "Fähigkeit, in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren Unterrichtssituationen Lernprozesse der Schüler zielorientiert, selbständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu organisieren".

Eine Lehrerausbildung/—fortbildung, die die Entwicklung dieser Fähigkeit ernstnimmt, hätte Wege zu bahnen, auf denen Lehrer zu "Improvisationskünstlern" werden können. Die Möglichkeiten der Dramapädagogik zu nutzen, in deren Zentrum Formen der Gestalteten Szenischen Improvisation stehen¹⁵⁸, bietet sich geradezu an. Mit Hilfe entsprechender Inszenierungstechniken können fiktive Kontexte geschaffen werden, in denen (Fremdsprachen—)Lehrer, unter Einsatz all ihrer verbalen und nonverbalen Ausdrucksmittel, spontan zu handeln lernen.

Eine Aus- bzw. Fortbildung für "Dramapädagogische Fremdsprachenlehrer und —lehrerinnen" hätte — über das allgemeine Ziel der Improvisationsfähigkeit hinaus — insbesondere auf die drei Funktionen vorzubereiten, die Lehrer und Lehrerinnen in einem dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterricht immer wieder übernehmen.

Im folgenden deute ich schlaglichtartig an, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen dabei u.a. zu entwickeln wären:

¹⁵⁸ Vgl. meine Ausführungen zur Gestalteten Szenischen Improvisation in Kap. III bzw. in Schewe (1990).

Lehrer als Schauspieler/Lehrerinnen als Schauspielerinnen

- Selbsterfahrungen machen als Akteure (des Unterrichts): Mut zum Selbstaussdruck/Freude an der "Selbstinszenierung" (sich vor anderen veröffentlichen/darstellen);
- Spannung und Verspannung ("Lampenfieber") kontrollieren; einen Zustand von "aktiver Gelöstheit" in Muskulatur und Haltung bewirken können (Präsenz);
- Erkundung/Erweiterung des eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruckspotentials (klare gestische und mimische Signale geben; Bewegungstechniken lernen etc.);
- die eigenen "Sprachinstrumente" (Stimme/Atmung) bewußt einsetzen; die Wirkung von Klang, Rhythmus, Intonation, Artikulation etc. erproben; (in der Phantasiesprache) mit verschiedenen Sprechhaltungen experimentieren;
- sich in Rollen einfühlen (in kulturell fremde Rollen; in Schüler-Rollen; in die Rolle anderer Lehrer und Lehrerinnen etc.);
- das sinnliche Erinnerungsvermögen aktivieren;
- Gefühle ausdrücken;
- Konzentrations- und Beobachtungsfähigkeit steigern;
- ...

Lehrer als Regisseure/Lehrerinnen als Regisseurinnen

- räumlich denken lernen;
- sich mit theoretischen Schriften der Drama-/Theaterpädagogik auseinandersetzen; sich mit Inszenierungskonzepten (z.B. von Brecht, Boal, Strasberg, Stanislavski) auskennen und diese für die Inszenierung von Fremdsprache nutzen (z.B. eine Kurzgeschichte mit Hilfe der Techniken des epischen Theaters von Brecht "gestisch erzählen");
- Inszenierungen von Film- und Theaterregisseuren kritisch analysieren und dadurch neue Anregungen/Inszenierungsideen bekommen;
- mit Inszenierungstechniken vertraut sein und diese im Unterricht anwenden/vermitteln können (z.B. Autodrama/Alter Ego);
- klare Regieanweisungen geben;
- Feedback/Hilfestellung geben, evtl. selber demonstrieren;
- eine Ensemble-Atmosphäre bzw. ein positives Gruppenklima aufbauen/fördern.
- eine Unterrichtsstunde nach den Prinzipien dramatischer Kunst strukturieren;
- ...

Lehrer als Dramatiker/Lehrerinnen als Dramatikerinnen

- sich rezeptiv mit der literarischen Kunstform Drama auseinandersetzen (Theaterstücke/Drehbücher lesen);
- ein Gefühl für das dramatische Potential anderer (epischer, lyrischer) Textsorten entwickeln; Quellen mit dramatischem Potential sammeln/"ausschlachten" (Zeitungsmeldungen, Alltagserzählungen etc.);
- Menschen in (potentiell konflikträchtigen) alltäglichen Handlungs- bzw. Interaktionssituationen intensiv beobachten;
- szenische Phantasie entwickeln (z.B. Träume aufschreiben und erzählen; aus dem Stand eine Geschichte erfinden/erzählen);
- sich produktiv mit der literarischen Kunstform Drama auseinandersetzen, durch "kreatives Schreiben" ein Gespür für die Gestaltungsmittel dramatischer Kunstformen entwickeln, z.B. für Kontrast, Spannung, Verlangsamung, Überraschung; schriftliche Vorlagen liefern für die Inszenierung von Fremdsprache: selber dramatische (Lehrbuch—)Dialoge/Texte schreiben;
- ...

Diese Liste macht offensichtlich, was für das vorgestellte innovative Methodenkonzept insgesamt gilt: Es bleiben, wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, "Leerstellen". An diesen, so lehrt die Rezeptionsästhetik, können "produktive Leser" ansetzen — und ihrer forschenden Phantasie freien Lauf lassen!

Ich möchte abschließen mit einer positiven Utopie:

Je weiter wir uns auf die Jahrtausendwende zubewegen, desto mehr werden Lehrer und Lehrerinnen die Aneignung einer fremden Sprache als sinnliche Erfahrung begreifen. Sie werden im Ausland gelebt haben und zur fremden Sprache, Literatur und Kultur ein besonderes Verhältnis haben. Sie werden Genuß empfinden an der fremden Sprache, ihre Laute auf der Zunge zergehen lassen und lustvoll mit ihr experimentieren. Sie werden um Regeln wissen und auch das Wortspiel lieben, aber Sprache wird für sie umfassender sein als das Wort. Sie werden nicht nur mit ihrer Stimme sprechen, sondern auch mit ihren Augen, Händen und Füßen. Diese Lehrer und Lehrerinnen werden sich trauen, im Unterricht zu singen, zu tanzen, zu malen, zu spielen und werden ein Instrument beherrschen.

Sie werden nicht nur Regie führen, sondern vor allem *Akteure* sein. Sie werden nicht nur Inhalte vermitteln, sondern der fremden Sprache auch lebendige Form verleihen.

Im nächsten Jahrtausend werden wir in unseren Klassenräumen Improvisationskünstler haben: Lehrer und Lehrerinnen, die Fremdsprache leibhaftig inszenieren und dabei ihrer Intuition vertrauen, ihrer Spontaneität und schöpferischen Kraft.

Literaturverzeichnis

LEHRWERKE

Alexander, L.G. / Kingsbury, Roy (1979): Follow Me. Englisch für Anfänger. Band B
1. Das Buch für den Unterricht mit Lehrer. München/London

(Langenscheidt/Longman).

Aufderstraße, Hartmut / Bock, Heiko / Müller, Helmut / Müller, Jutta (1985): Themen
2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München (Hueber).

Eckes, Heinrich / Wilms, Heinz (1975): Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache.
Berufsschule. Grundkurs. Bielefeld (Cornelsen, Velhagen und Klasing).

Edelhoff, Christoph / Funk, Hermann / Gerighausen, Josef / Neuner, Gerd / Scherling,
Theo / Schmidt, Reiner / Wilms, Heinz (1984): Deutsch Aktiv 3. Ein Lehrwerk für
Erwachsene. Materialien für die Mittelstufe. Teil 1. Berlin/München/Wien/Zürich/New
York (Langenscheidt).

Häussermann, Ulrich et. al. (1982): Sprachkurs Deutsch 3. Unterrichtswerk für
Erwachsene. Frankfurt am Main (Diesterweg/ÖBV/Sauerländer).

Hieber, Wolfgang (1985): Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache. München
(Hueber).

Hog, Martin / Müller, Bernd-Dietrich / Wessling, Gerd (1984): Sichtwechsel. Elf
Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Stuttgart (Klett).

Jupp, T.C. / Hodlin, Susan (1975): Industrial English. An example of theory and
practice in functional language teaching. London (Heinemann).

Mebus, Gudula / Pauldrach, Andreas / Rall, Marlene / Rösler, Dietmar (1987):
Sprachbrücke 1. Stuttgart (Klett).

Neuner, Gerd / Schmidt, Reiner / Wilms, Heinz / Edelhoff, Christoph / Gerighausen,
Josef / Scherling, Theo (1982): Deutsch aktiv 2. Ein Lehrwerk für Erwachsene.
Berlin/München/Wien/Zürich (Langenscheidt).

Tetzeli, Hans-Jürgen / Neuf-Münkel, Gabriele / Latour, Bernd (1988): Wege. Deutsch
als Fremdsprache. Mittelstufe und Studienvorbereitung. München (Hueber).

SEKUNDÄRLITERATUR

- Abbs, Peter (Hrsg.) (1989): *The Symbolic Order*. London (The Falmer Press).
- Addison, Anthony / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1989): *Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung, Vermittlung, Bewertung*. Bochum (AKS-Verlag).
- Albrecht, Georg (1929): *Stegreifspiel im englischen Unterricht*. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, S. 531-534.
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt).
- Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München (Hueber).
- Asher, J.J. (1982): *Learning another Language through Actions. The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, Ca.
- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (1989): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen (Francke).
- Barkowski, Hans (1982): *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein (Scriptor).
- Baumgratz-Gangl, Gisela (1990): *Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb. Transnationale und transkulturelle Kommunikationsfähigkeit im Französischunterricht*. Paderborn (Schöningh).
- Baur, Rupprecht S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen, Anwendung, Kritik, Perspektiven*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York (Langenscheidt).
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. (Hrsg.) (1986): *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen (Gunter Narr).
- / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1989): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen (Francke).
- Beck, Johannes / Wellershoff, Heide (1989): *SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht*. Frankfurt am Main (Scriptor).
- Beelen, Hans (1992): *Van emotie tot publikatie. Erfahrungsbezogenheit in het onderwijs Nederlands*. Paper presented at the '92 conference of the Fachverband Moderne Fremdsprachen (Pädagogische Hochschule Freiburg, April 13th — 15th).

- Berg, Hans Christoph (1990): Schöpferisch lehren lernen. Einleitung des Herausgebers, zugleich eine Einführung in die Lehrkunstdidaktik. Neue Sammlung 30, H. 1, S. 5-14.
- Bernd, Christine (1988): Bewegung und Theater. Lernen durch Verkörpern. Frankfurt am Main (AFRA—Verlag).
- Black, Colin / Butzkamm, Wolfgang (1977): Klassengespräche. Kommunikativer Englischunterricht. Beispiel und Anleitung. Heidelberg (Quelle & Meyer).
- Bleyhl, Werner (1982): Variationen über das Thema: Fremdsprachenmethoden. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 29, S. 3—14.
- (1989): Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bach / Timm (Hrsg.) (1989), S. 22-41.
- Bliesener, Ulrich (1989): Übungen zum Schreiben. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 206-210.
- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Bolton, Gavin (1979): Towards a Theory of Drama in Education. Harlow (Longman).
- (1984): Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum. Harlow (Longman).
- (1989): Drama. (unveröffentlichtes Manuskript).
- (1990a): Education and Dramatic Art. A personal review. Drama Broadsheet 7, H. 1, S. 2-5.
- (1990b): Lernen durch und über Drama im schulischen Unterricht. In: Schewe (Hrsg.) (1990a), S. 18-24.
- (1992): New Perspectives on Classroom Drama. Hemel Hempstead (Simon and Schuster Education).
- (1993): A Brief History of Classroom Drama. British and other English-speaking influences. In: Schewe / Shaw (Hrsg.) (1993), S. 25-42.
- Börner, Wolfgang (1989): Ausspracheübungen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 191-193.
- Braak, Ivo (1974): Poetik in Stichworten. Kiel (Hirt).
- Bradby, David / Thomas, Philip / Pickering, Kenneth (1983): Studying Drama. Beckenham (Croom Helm).

- Brater, Michael / Büchele, Ute / Fucke, Erhard / Herz, Gerhard (1989): Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Stuttgart (Verlag Freies Geistesleben).
- Braun, Karlheinz (Hrsg.) (1987): Minidramen. Frankfurt am Main (Verlag der Autoren).
- Brizendine, Nancy / Thomas, J.L. (1982): Learning through Dramatics. Ideas for teachers and librarians. Phoenix (Orxy Press).
- Buttaroni, Susanna / Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien (Verband Wiener Volksbildung).
- Butterfield, Tony (1989): Drama through Language through Drama. (Kemble Press).
- Butzkamm, Wolfgang (1989a): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen (Francke).
- (1989b): Unterrichtsmethodische Problembereiche. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 153-158.
- Byron, Ken (1986): Drama in the English Classroom. London (Methuen).
- (1990): Drama und Sprache. In: Schewe (Hrsg.) (1990a), S. 25-42.
- Caré, J.M. / Debyser, F. (1978): Jeu, Language et créativité. Les jeux dans la classe du français. Paris (Hachette et Larousse).
- Chilver, Peter (1982): Drama and Language Development. In: Jon Nixon (Hrsg.): Drama and the Whole Curriculum. (Hutchinson), S. 81-96.
- Clahsen, Harald / Meisel, Jürgen M. / Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Tübingen (Gunter Narr).
- Clark, Jim / Goode, Tony (1991): On a Road to Nowhere. The Drama Magazine, Juli 1991, S. 10-11.
- Copei, Friedrich (1966): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg (Quelle & Meyer).
- DAAD (Hrsg.) (1975): Materialien zum Konversationsunterricht, vorgelegt von der Lektorengruppe Großbritannien. Bonn.
- (Hrsg.) (o.J.): Materialien zum Konversationsunterricht. Lyrik im Konversationsunterricht, vorgelegt von der Arbeitsgruppe Literatur im Konversationsunterricht der DAAD-Lektoren in Großbritannien. Bonn.
- Davis, David (1991): In Defence of Drama in Education. Drama Broadsheet, Herbst, S. 5-10.

- Dietrich, Ingrid (1989a): Alternative Methoden. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 159-165.
- (1989b): Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 213-215.
- (1990): Die Botschaft vom sanften, leichten, erfolgreichen Lernen. Suggestopädie und Superlearning im Spiegel neuerer Veröffentlichungen. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, S. 99–115.
- Domann, W. (1927): One Act Plays of To-Day für den Schulgebrauch. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 1926/27, S. 33-42.
- Dougill, John (1987): Drama Activities for Language Learning. London/Basingstoke.
- Dubuffet, Jean (1980): Antikulturelle Standpunkte. In: Akademie der Künste, Berlin / Museum Moderner Kunst, Wien / Josef-Haubrich-Kunsthalle, Köln (Hrsg.): Dubuffet — Retrospektive. Berlin, S. 65-68.
- Dürrenmatt, Friedrich (1991): Gesammelte Werke. Bd. 7: Essays und Gedichte. Zürich (Diogenes).
- Dufeu, Bernard (1983): La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu. Le Français dans la Monde 175, S. 36–45.
- Dufeu, Bernard (Hrsg.) (1990): Interaktive Formen des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen. Mainz (Johannes Gutenberg Universität).
- (1991): Psychodrama, Dramaturgie oder Pädagogik. Die Psychodramaturgie. In: Richard Batz / Waltraud Bufe (Hrsg.): Moderne Sprachlehrrmethoden. Theorie und Praxis. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Ebert, Harald (1990): Interaktion und Sprachkompetenz im erwachsenengemäßen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Dufeu (Hrsg.) (1990), S. 69-98.
- Eisner, Elliot W. (1979): The Educational Imagination. On the design and evaluation of school programs. New York/London (Macmillan).
- (1981): On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. Educational Researcher 10, S. 5-9.
- (1991a): The Enlightened Eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York u.a. (Macmillan).
- (1991b): The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. Paper for the International Symposium on Human Development and Education, Madrid, Spain, October 1991.
- Ek, J.A. van (1975): The Threshold Level. Council of Europe. Strasbourg.

- (1977): The Threshold Level. Ein Projekt des Europarates. In: Hüllen / Raasch / Zapp (Hrsg.): Sprachminima und Abschlußprofile. Frankfurt am Main (Diesterweg), S. 91-103.
- Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg (Groos).
- Esselborn, Karl (1988): Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache 15, H. 4, S. 388–406.
- Fatzer, Gerhard (1987): Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. Paderborn.
- Feldhendler, Daniel (1991): Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie. Die Neueren Sprachen 90, H. 2, S. 137–153.
- (1993): Enacting Life! Proposals for a Relational Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language. In: Schewe / Shaw (Hrsg.) (1993), S. 171–192
- Fines, John / Verrier, Raymond (1974): The Drama of History. London.
- Fischer-Lichte, Erika (1983): Semiotik des Theaters. Bd. 1: Das System der theatralischen Zeichen. Tübingen (Gunter Narr).
- Galyean, Beverly (1976): Humanistic Education. A mosaic just begun. In: Gilbert A. Jarvis (Hrsg.): An Integrative Approach to Foreign Language Teaching. Choosing Among the Options. Skokie, Ill., S. 201–243.
- Gantschev, Ivan (1989): Die Grüne Insel und die Graue Insel. Salzburg/München (Neugebauer).
- Garz, Detlef (1989): Paradigenschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Pädagogische Rundschau 43, H. 1, S. 17-35.
- Glock, Carolyn (1993): Creating Language Contexts through Experiential Drama. In: Schewe / Shaw (Hrsg.) (1993), S. 103–138.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (1979): Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht. München.
- Gouin, François (1897): L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Paris.
- Grahams, Carolyn (1979): Jazz Chants for Children. Rhythms of American English through chants, songs and poems. New York (Oxford University Press).
- Groenewold, Peter (1988): Simulationen für interkulturelles Lernen. Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, S. 259-281.

- (1993): Simulations for Inter-cultural Learning. Learning a foreign culture and a foreign language with the help of invented characters. In: Schewe / Shaw (Hrsg.) (1993), S. 81-102.
- Gross, Friedrich (1987): Authentische Dialoge für den Fremdsprachenunterricht. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 40, H. 4, S. 247-248.
- Gudjons, Herbert (1986): Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt).
- Hage, Klaus u.a. (1985): Das Methoden—Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen (Leske & Budrich).
- Hall, Alex (1982): Drama in English Language Teaching. Two approaches at the University level in West Germany. Applied Linguistics 3, S. 144-160.
- Haller, Hans-Dieter / Meyer, Hilbert (Hrsg.) (1986): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Hannapel, Hans / Melenk, Hartmut (1979): Alltagssprache. München (UTB).
- Hanrahan, John / Schewe, Manfred (1984): The Hidden Journey. An Irish Theatre in Education Project for German Schools. Englisch-Amerikanische Studien 6, H. 4, S. 609-622; 635-641.
- Haseman, Brad / O'Toole, John (1988): Dramawise. London (Hutchinson).
- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg (Quelle & Meyer).
- Hawkins, Barrie (1991): Back to Back. Drama techniques and second language acquisition. Die Neueren Sprachen 90, H. 2, S. 119-136.
- (1993): Back to Back. Drama techniques and second language acquisition. In: Schewe / Shaw (Hrsg.) (1993), S. 59-80.
- Heathcote, Dorothy / Herbert, P. (1985): A Drama of Learning. Mantle of the expert. Theory into Practice 24, H. 3.
- Heid, Manfred (Hrsg.) (1985): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. München (Goethe-Institut; New Yorker Werkheft).
- (Hrsg.) (1989): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München (Iudicium).
- Helbig, Gerhard (1986): Kommunikativer Grammatikunterricht. Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. Deutsch als Fremdsprache 1, S. 14—20.

- / Buscha (1989): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig (Enzyklopädie Leipzig).
- Heller, Susanne (1991): Gouinsche Reihen im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache 28, H. 2, S. 83-87.
- Hellwig, Karlheinz (1990): Das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Allgemeindidaktik aus der Sicht der Englisch-Didaktik. In: Keck u.a. (Hrsg.) (1990), S. 88-103.
- Henrici, Gert (1986): Die Lehr(er)perspektive ... sie gilt nichts ohne die Lern(er)perspektive. Interdependenzen im Unterrichtsgeschehen. In: Karl-Richard Bausch / Werner Hüllen / Hans-Jürgen Krumm (1986): Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Tübingen (Gunter Narr).
- (1990): "L2 Classroom Research". Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, S. 21-61.
- Hoppe, Hans (1984): Spiel im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und —verwendung. In: Karl Josef Kreuzer (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Bd. 2. Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich. Düsseldorf.
- Hornbrook, David (1989): Education and Dramatic Art. Oxford (Basil Blackwell).
- (1991): Education in Drama. Casting the Dramatic Curriculum. London (The Falmer Press).
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt am Main (Cornelsen/Scriptor).
- Januschek, Franz / Stölting, Wilfried (1982): Editorial. Handlungsorientierung im Zweitsprachenerwerb von Arbeitsmigranten. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 22, S. 6—26
- Johnson, Liz / O'Neill, Cecily (Hrsg.) (1984): Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama. London u.a. (Hutchinson).
- Jones, Ken (1982): Simulations in Language Teaching. Cambridge (Cambridge University Press).
- Jung, Udo (1986): Holistische Methoden fremdsprachlicher Unterweisung als Wegbereiter des neuen Schülertheaters. Eine Auswahlbibliographie. Die Neueren Sprachen 85, H. 1, S. 57-71.
- Karmann, G. (1987): Humanistische Psychologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt).

- Katona, G. (1940): Organizing and Memorizing. Studies in the psychology of learning and teaching. New York (Columbia University Press).
- Keck, Rudolf W. / Köhnlein, Walter / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (1990): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt).
- Kesten, Karin (1990): "Eine Spannung, die sich nicht so einfach auflöst."
Lehrkustdidaktik im Gespräch zwischen Wolfgang Klafki, Rudolf Messner, Theodor Schulze und Hans Christoph Berg. Neue Sammlung 30, H. 1, S. 147-155.
- Kleinbaum, N.H. (1990): Der Club der toten Dichter. Bergisch Gladbach (Bastei—Lübbe).
- Kleppin, Karin (1987): Zur Funktion von Sprachlernspielen für den Zweitspracherwerb. In: Apeltauer (Hrsg.) (1987), S. 261-268.
- / Königs, Frank G. (1991): Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum (Brockmeyer).
- Knapp—Potthoff, A. / Knapp, K.. (1982): Fremdsprachenlernen und —lehren. Stuttgart/Berlin .
- Knibbeler, Wil (1989): The Explorative—Creative Way. Implementation of a humanistic language teaching model. Tübingen (Gunter Narr).
- Kochan, Barbara (Hrsg.) (1974): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Kronberg/Ts.
- König, Eckard (1990): Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik 36, H. 6, S. 919-936.
- Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Europarat, Straßburg 1980. München (Langenscheidt) 1981.
- Kotowska, Zofia / Szarmach-Skaza, Hanna (1980): Zur Ausbildung von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrerstudenten im Bereich Fremdsprachenmethodik. Einige Anregungen zum Erfahrungsaustausch. Zielsprache Deutsch 21, H. 2, 1980, S. 24-29.
- Krappmann, L. (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- Krashen, Stephen D. (1982): Principles and Practices in Second Language Acquisition. Oxford (Pergamon).
- (1985): The Input Hypothesis. Issues and implications. Harlow (Longman).
- Krüper, A. (1926): Formen und Grenzen des Arbeitsunterrichts in den neueren Fremdsprachen. Die Neueren Sprachen, S. 410-421.

- Krumm, Hans—Jürgen (1983): 'Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt'. Kritische Anmerkungen zum Methoden—Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden. *Zielsprache Deutsch* 4, S. 3—13.
- (1989): Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid (Hrsg.) (1989), S. 10-27.
- Laing, Ronald D. (1978): *Liebst du mich?* Köln.
- Lamnek, Siegfried (1988): *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2: Methoden und Techniken. München u.a. (Psychologie-Verlagsunion).
- Langer, Susan (1984): *Philosophie auf neuem Wege*. Frankfurt am Main.
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford (Oxford University Press).
- Leont'ev, Aleksej A. (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht*. Stuttgart (Kohlhammer).
- Lincoln, Yvonna / Guba, Egon (1985): *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- / --- (1988): *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*. Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, La., April 5-9.
- List, Gudula (1987): Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Apeltauer (Hrsg.) (1987), S. 87-98.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Löffler, Renate (1979): *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel*. München (Urban & Schwarzenberg).
- (1989): *Ganzheitliches Lernen. Grundlagen und Arbeitsformen*. In: Bach / Timm (Hrsg.) (1989), S. 42-67.
- Lohfert, Walter (1983): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. München (Hueber).
- Lonergan, Jack (1987): *Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien*. München (Hueber).
- Macht, Konrad / Arnold, Hilde / Geppert, Gerda / Hösl, Rita (1977): *Das darstellende Spiel im Englischunterricht*. Ansbach (Prögel).
- Maley, Alan / Duff, Alan (1985): *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. München (Hueber).

- Mathes, Karl (1929): Das Stegreifspiel im neusprachlichen Unterricht. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 28, S. 33-43.
- Mayne, Andrew / Shuttleworth, John (1986): Considering Drama. London/Sydney/Auckland/Toronto (Hodder and Stoughton).
- McRae, John (1985): Using Drama in the Classroom. Oxford (Pergamon).
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden. 2 Bde. Frankfurt am Main (Scriptor).
- (1989): Plädoyer für Methodenvielfalt. Pädagogik, H. 1, S. 8-15.
- (1992): Reflexionsebenen unterrichtsmethodischen Handelns. Oldenburg (unveröffentlichtes Manuskript).
- Morgan, John / Rinvoluceri, Mario (1983): Once Upon a Time. Cambridge (University Press) (deutsche Übersetzung: Geschichten im Englischunterricht. Erfinden, Hören und Erzählen. München [Hueber] 1985).
- Morgan, Norah / Saxton, Juliana (1987): Teaching Drama. A mind of many wonders. London (Hutchinson).
- Moskowitz, G. (1978): Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A sourcebook on humanistic techniques. Rowley, Mass.
- Müller, Bernd-Dietrich (1984): Bedeutungsanalytische Praxisforschung in der Lehrerbildung. In: Josef Gerighausen / Peter C. Seel (Hrsg.) (1984): Sprachpolitik als Bildungspolitik. München (Goethe-Institut).
- Müller, Helmut (1985): Plädoyer für eine Pädagogik der Phantasie. In: Heid (Hrsg.) (1985).
- Neelands, Jonothan (1984): Making Sense of Drama. A guide to classroom practice. London (Heinemann).
- (1991): The Meaning of Drama. The Drama Magazine, November 1991, S. 6-9.
- (1992): Learning through Imagined Experience. London (Hodder and Stoughton).
- Neuner, Gerhard (1979): Soziologische und pädagogische Dimensionen des Rollenspiels im fremdsprachlichen Unterricht. In: Goethe-Institut (Hrsg.): Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht. München, S. 23-42.
- / Krüger, Michael / Grever, Ulrich (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin/München/Wien/Zürich (Langenscheidt).
- (1987): Fünfzehn Jahre Diskussion um die kommunikative Fremdsprachendidaktik. Rückblick und Ausblick. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 40, H. 2, S. 74—80.

- (1989): Methodik und Methoden. Überblick. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 145–153.
- Nitsch, J.R. (Hrsg.) (1981): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern u.a.
- Oller, John W. / Amato-Richard, A. (Hrsg.) (1983): Methods that Work. A Smorgasboard of ideas for language teachers. Rowley/London/Tokyo.
- O'Toole, John / Haseman, Brad (1988): Dramawise. An introduction to GCSE drama. Oxford/London/Melbourne/Sydney (Heinemann).
- Otto, Ernst (1921): Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. Bielefeld/Leipzig.
- Otto, Gunter (1992): Ästhetik. Wahrnehmen, Erfahren, Erkennen. Pädagogik 12, S. 6-7.
- Palmer, H.E. / Palmer, D. (1925): English Through Actions. London (Longman Green). Nachdr. 1959, 1962.
- Pauels, Wolfgang (1989): Kommunikative Übungen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 199-201.
- Piepho, H.—E. (1981): Establishing Objectives in the Teaching of English. In: C. Candlin (Hrsg.): The Communicative Teaching of English. Principles and an exercise typology. London (Longman).
- Polenz, Peter von (1985): Deutsche Satzsemantik. Berlin/New York (de Gruyter).
- Quitmann, H. (1987): Humanistische Psychologie. Göttingen.
- Renk, Hertha-E. (1986): Spielprozesse und Szenisches Spiel im Deutschunterricht. Praxis Deutsch 13, H. 76, S. 19-25.
- Richards, Jack C. / Rodgers, Theodore S. (1986): Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis. Cambridge (University Press).
- Rittenberg, Mark / Kreitzer, Penelope (1981): English through Drama. An introduction to language learning activities. Hayward (Alemany Press).
- Ritter, Hans-Martin (1981): Theater als Lernform. Beiträge zur Theorie und Praxis pädagogischer Theaterverfahren. Berlin (Studienmaterialien Spiel- und Theaterpädagogik).
- Rivers, W.M. (Hrsg.) (1987): Interactive Language Teaching. Cambridge (Cambridge University Press).
- Rohrer, J. (1984): Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen. 2. Aufl. Bochum.
- Roth, Frederike (1986): Das Ganze ein Stück. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. Weinheim/München (Juventa).

- (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödungen der Lernkultur. Weinheim/München (Juventa).
- Sandfuchs, Uwe (1990): Anmerkungen zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik als Wissenschaft. In: Keck u.a. (Hrsg.) (1990).
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Frankfurt am Main (Scriptor).
- (1984): Arbeit an asozialen Haltungen. Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten. In: G. Koch / R. Steinweg / F. Vaßen (Hrsg.): Asoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken. Köln 1984, S. 62–90.
- (1986): Szenisches Spiel. In: Haller / Meyer (Hrsg.), S. 201-210.
- / Schumacher, Rolf (1987): Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule. 2. Aufl. Oldenburg (Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis).
- (1989): Wir machen unsere Inszenierungen selber. 2 Bde. Oldenburg (Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis).
- Scherfer, Peter (1989): Wortschatzübungen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 193-196.
- Schewe, Manfred (1988): Fokus Lehrpraxis. Für einen integrierten, dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene. Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache 15, H. 4, S. 429-441.
- (1989): Dramapädagogik — eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin? Drama — eine importwürdige Lehr-/Lernmethode? Oldenburg (Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis).
- (Hrsg.) (1990a): Drama und Theater in der Schule und für die Schule. Beiträge zur Einführung in die britische Drama- und Theaterpädagogik. Oldenburg (Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis).
- (1990b): Dramapädagogik oder Unterricht als Gestaltete Improvisation. Pädagogik 42, H. 7/8, S. 54-59.
- (1992): An Outside View of Drama in Education in Britain Today. 2D Drama and Dance 12, H. 1, S. 22-24.
- / Shaw, Peter (Hrsg.) (1993): Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom. Frankfurt am Main (Peter Lang).
- Schiffler, Ludger (1980): Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart (Klett).
- (1990): "Die neuen Anstöße kommen von außen". Der Fremdsprachenunterricht im Lichte der Interdisziplinarität. In: Wolfgang Kühlwein / Albert Raasch (Hrsg.): Angewandte Linguistik heute. Frankfurt/Bern/New York/Paris (Peter Lang), S. 65-71.

- Schilder, Hanno (1985a): Reformbestrebungen und Wendepunkte in den Grundlagen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts. *Englisch-Amerikanische Studien* 7, H. 1, S. 54-59.
- (1985b): Quellen zur Methodengeschichte. *Englisch-Amerikanische Studien* 7, H. 1, S. 68-79.
- Schlier, Jürgen (1989): Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Frankfurt am Main (Peter Lang).
- Schmidt, Monika (1986): Spiele für Zwischendurch. In: Asit Datta (Hrsg.): *Lehrspiele – Lernspiele*. Hannover (GEW), S. 84-93.
- Schumann, Adelheid (1989): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 201-204.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1983): Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene. Eine Herausforderung für die Schule? *Neusprachliche Mitteilungen aus Theorie und Praxis* 36, H. 1, S. 3–14.
- (1989a): Arbeits- und Übungsformen. Überblick. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 187-191.
- (1989b): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München (Langenscheidt).
- Searle, John R. (1983): *Sprechakte*. Frankfurt am Main (Suhrkamp) (Titel der Originalausgabe: *Speech Acts*. Cambridge [Cambridge University Press] 1969).
- Sexton, Malcolm / Williams, Peter (1984): *Communicative Activities for Advanced Students of English. A typology*. München (Langenscheidt).
- Shimizu, Toyoko (1993): Initial Experiences with Improvised Drama in English Teaching. Working against the historical neglect of fluency in language learning in Japan. In: Schewe / Shaw (Hrsg.) (1993), S. 139–170.
- Smith, S.M. (1984): *The Theatre Arts and the Teaching of Second Languages*. Reading, Mass. (Addison-Wesley).
- Speight, Stephen (1989): Konversationsübungen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 210-213.
- Spier, Anne (1981): *Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Königstein/Ts. (Scriptor).
- Stanislawski, K.S. (1981): *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*. Berlin.

- Steinhilber, J. (1979): Zur Didaktik des Unterrichtsspiels im Fremdsprachenunterricht. Berlin.
- Steinig, Wolfgang (1985): Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen (Gunter Narr).
- Stern, Susan L. (1981): Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic Perspective. *Language Learning* 30, H. 1, S. 77–100.
- Stiefenhöfer, Helmut (1989): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 204-206.
- Stinson, Susan W. (1986): Research as Art. New directions for dance educators. *2 D — Drama and Dance* 5, H. 2, S. 79-90.
- Sturm, Dietrich (1979): Rollenübernahme und Identifikation. In: Goethe- Institut (Hrsg.): *Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht*. München.
- Terrell, T.D. (1982): The Natural Approach to Language Teaching. An update. *Modern Language Journal* 66, S. 121–132.
- Titone, Renzo (1968): *Teaching Foreign Languages. An historical sketch*. Washington, D.C. (Georgetown University Press).
- Vester, F. (1975a): *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart.
- (1975b): *Phänomen Stress. Wo liegt sein Ursprung, warum ist er lebenswichtig, wodurch ist er entartet?* Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt).
- (1991): *Spielen hilft verstehen. Vernetzte Vermittlung zwischen harter Praxis und grauer Theorie*. In: Haimo Liebich / Wolfgang Zacharias (Hrsg.): *Welt des Spiels — Spiele der Welt*. München (Pädagogische Aktion/Spielkultur e.V.).
- Wagner, Betty Jane (1978): *Educational Drama and the Brain's Right Hemisphere*. In: R. Baird Shuman: *Educational Drama for Today's Schools*. New York/London (Methuen).
- (Hrsg.) (1979): *Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium*. London (Hutchinson).
- Walter, Max (1931): *Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts*. 4. Aufl. Bearb. von Paul Olbrich. Marburg (Elwert). (Nachdruck von Kap. 2: "Die Handlung und ihre Entwicklung", S. 19-31 in: Schilder (1985).
- Way, Brian (1967): *Development through Drama*. Harlow (Longman).
- Weinrich, Harald (1988): "Literatur im Fremdsprachenunterricht — ja, aber mit Phantasie". In: ders. (Hrsg.): *Wege der Sprachkultur*. München (Deutscher Taschenbuch Verlag).

--- (1991): Sprache und Gedächtnis. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, S. 128-148.

Wessels, C. / Kerridge, H. (1987): The Drama Option. Language learning with a difference. *Modern English Teacher* 15, H. 2, S. 8-15.

Wienold, Götz (1985): Innovative methodische Konzepte. Total Physical Response, Silent Way und Community Language Learning. *Englisch-Amerikanische Studien* 7, H. 1, S. 31–53.

Wilkins, D.A. (1976a): *Linguistik im Sprachunterricht*. Heidelberg.

--- (1976b): *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford (Oxford University Press).

Wilms, Heinz (1990): Deutsch als Fremdsprache weltweit? Zur Reichweite von Materialien und Methoden. *Deutsch lernen* 2, S. 99-121.

Wißner-Kurzawa, Elke (1989): Grammtikübungen. In: Bausch u.a. (Hrsg.) (1989), S. 196-199.

Wolf, Sabine (1990): *Pantomime als Sprechanlaß. Videomaterialien für die Lehrerfortbildung. Begleitheft mit Unterrichtsvorschlägen*. München (Goethe-Institut).

Yeger, Sheila (1990): *The Sound of One Hand Clapping. A guide to writing for the theatre*. Charlbury/Oxford (Amber Lane Press).

Zimmermann, Günther (1987): *Lehrmethoden und Interaktion im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. Zielsprache Englisch*, H. 3, S. 1-7.

Zydati, Wolfgang (1988): "Macht Euch der Erde untertan". Die Kategorie "Fortschritt" zwischen Retrospektive und Zukunftsperspektive". In: Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.): *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen (Gunter Narr), S. 157–166.

