

Title	'DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten' - wie mache ich das?
Authors	Schewe, Manfred
Publication date	2000-03-01
Original Citation	Schewe, M. (2000) "'DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten' - wie mache ich das?', in Schlemminger, G., Brysch, T. and Schewe, M. (eds.) Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag, pp. 72-105.
Type of publication	Book chapter
Rights	© 2000, Cornelsen Verlag.
Download date	2026-10-24 02:53:48
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/17662

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
Mehrsprachigkeit · Unterricht · Theorie

Gerald Schlemminger, Thomas Brysch,
Manfred Lukas Schewe (Hrsg.)

Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht

Cornelsen

DAF-STUNDEN DRAMAPÄDAGOGISCH GESTALTEN – WIE MACHE ICH DAS?¹

In anderen Veröffentlichungen (s. Literaturangaben) habe ich das Konzept eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts unter verschiedenen Aspekten – z.B. pädagogisch-lerntheoretischen, individual- und sozialpsychologischen, psycholinguistischen, literatur- und sprachdidaktischen – theoretisch begründet. Für Leserinnen und Leser, die mit diesem Konzept noch unvertraut sind, möchte ich im ersten Teil zunächst ein paar Anmerkungen vorausschicken.

Im zweiten Teil beschreibe ich exemplarisch eine auf vier bis fünf Stunden angelegte *dramapädagogische Unterrichtssequenz für Deutschlerner/innen in Mittelstufekursen*. Im dritten Teil folgt eine detaillierte Beschreibung der *Inszenierungstechniken*, die in der dargestellten Unterrichtssequenz eingesetzt werden; solche Techniken gehören zum Handwerkszeug von Lehrerinnen und Lehrern, die Fremdsprachenunterricht dramapädagogisch gestalten möchten.

1. Einige Grundideen zur Dramapädagogik

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ist ganzheitlich-handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Er steht unter der Leitformel: Wir lehren und lernen eine Sprache mit Kopf, Herz, Hand und Fuß! Eine Grundidee dieses Konzepts: Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer können für ihre eigene Praxis viel von professionellen Theaternachern lernen. Was damit gemeint ist, sei kurz angedeutet: Von dem/der Dramatiker/in können sie lernen, wie ein (Lehrbuch-)Dialog nicht banal bleibt, sondern Spannung erzeugt und Interesse erweckt; von dem/der Regisseur/in können sie lernen, wie Atmosphäre geschaffen, wie korrigiert und demonstriert wird; von dem/der Schauspieler/in können sie lernen, sich in Situationen und Rollen einzufühlen, deutlich zu artikulieren und klare gestische und mimische Signale zu geben.

Im Zentrum eines dramapädagogischen Unterrichts steht – etwa wie in einer Theaterprobe – szenische Improvisationsarbeit. Die Gestaltung von szenischen Improvisationen geht einher mit einem körperbezogenen, auf das Verstehen und Anwenden von fremder Sprache, Literatur und Kultur gerichteten Tun von Lernenden und Lehrenden; es ist gekoppelt an Erfahrungen, die gemacht werden, wenn solche Improvisationen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden.

Dramapädagogisch unterrichten kann, je nach gegebenen Rahmenbedingungen, Verschiedenes bedeuten:

- a) den gewohnten Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz dramapädagogischer Techniken und Übungsformen zu ergänzen,
- b) wie im vorliegenden Fall mehrstündige Unterrichtssequenzen nach dramapädagogischen Prinzipien zu gestalten oder auch
- c) ganze Sprachkurse in diesem Sinne zu konzipieren.

Wer Fremdsprachenunterricht dramapädagogisch gestalten möchte, verfügt idealerweise über eine *dramapädagogische Lehrqualifikation*, d.h. hat im Studium, in einer Zusatzausbildung oder in Fortbildungen Selbsterfahrungen mit dem Agieren in verschiedensten Rollen, mit der Regie von Spielprozessen, mit dem Ausarbeiten von Spielvorlagen gemacht – und hat diese Selbsterfahrungen insbesondere unter fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten reflektiert.

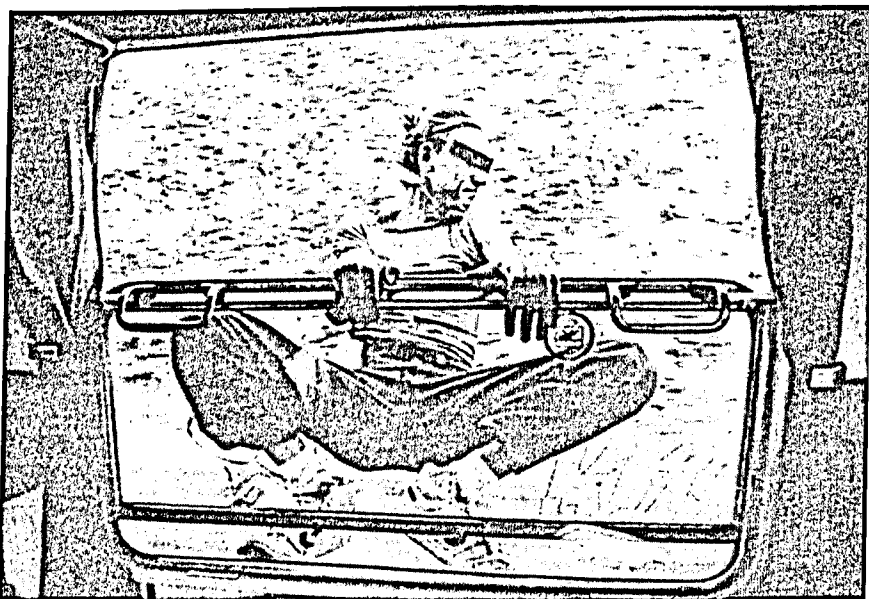
Zwar ist festzustellen, dass dramapädagogische Elemente zunehmend in den didaktisch-methodischen Veranstaltungen von DaF-Studiengängen eine Rolle spielen, z.B. an den Universitäten Bielefeld, Graz, Leipzig und Oldenburg; doch halten sich solche Angebote derzeit noch in Grenzen. Deshalb ist davon auszugehen, dass interessierte Lehrerinnen und Lehrer auch nach Wegen suchen, auf denen sie sich autodidaktisch der dramapädagogischen Arbeitsweise nähern können. Besonders an diese Lehrerinnen und Lehrer habe ich gedacht, als ich die folgende Sequenz entwickelt und, zusammen mit den im 3. Teil gelisteten zentralen Techniken, möglichst detailliert beschrieben habe. Damit haben diese Kolleginnen und Kollegen ein Muster, an das sie sich halten können. Davon können sie aber natürlich auch, je mehr die eigene Sicherheit zunimmt, abweichen, indem sie beispielsweise den Lernerinnen und Lernern mehr Einflussnahme auf den methodischen Gang des Unterrichts einräumen.

Da Gefühle und persönliche Erfahrungen, ob direkt oder symbolisch vermittelt, im dramapädagogischen Unterricht eventuell stärker ins Spiel kommen als sonst, ist es wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer dieser Tatsache bewusst bleiben; sie sollten sich auf diese Arbeitsweise erst dann einlassen, wenn sie genügend Erfahrungen als Teilnehmer/innen an und Leiter/innen von pädagogischen Gruppenprozessen gesammelt haben (vgl. in diesem Zusammenhang z.B. J. Steitz-Kallenbach 1993); denn der Erfolg dieser Arbeitsweise steht und fällt mit der eigenen (Un-)Sicherheit der Lehrperson.

2. „Gefährliche Mutprobe“ – eine dramapädagogische Unterrichtssequenz zum Thema „Jugend in Deutschland“

Zielgruppe: Deutschlerner/innen in Mittelstufekursen,

Zeitrahmen: 4–5 Unterrichtsstunden à 45 Minuten



Auslöser für diese Unterrichtssequenz war ein Foto in der Wochenzeitschrift *Der Spiegel* (s. Abbildung): Ein Jugendlicher – in T-Shirt, Jeans, Turnschuhen – hängt von außen an einem offenen Zugfenster. Seine Füße sind unten gegen den Fensterrahmen gestemmt, mit seinen Händen klammert er sich am oberen Rahmen des geöffneten Fensters fest. Vom heftigen Fahrtwind sind seine Haare glatt gestrichen, die Bäume im Hintergrund erscheinen aufgrund der hohen Zuggeschwindigkeit nur noch verschwommen. Das Bild ist untertitelt:

„S-Bahn-Surfer in Hamburg: Mehr oder weniger bewusst in Selbstmordnähe.“ Ein „dramatisches Bild“, das sofort Fragen aufwirft: Wieso macht der das? Geht das gut? Macht er das alleine? Sind noch andere dabei? Schaut ihm jemand zu? Was ist das für ein Typ?

Das S-Bahn-Surfen von Jugendlichen ist seit den Achtzigerjahren immer wieder Thema von Artikeln und Berichten, die sich mit der Sozialisation von Jugendlichen in der Welt von heute befassen. Unter der Überschrift „Dauert die Jugend zu lang? Erschwerte Sinnsuche von Heranwachsenden“ schreibt der Psychologe J. Frick (1995) z.B. in der *Neuen Zürcher Zeitung*:

„Die heutigen Bedingungen des Aufwachsens bieten vielen jungen Menschen zu wenig Möglichkeiten, um psychologisch wichtige Sinnerfahrungen zu machen. Kinder und Jugendliche wollen in ihren Tätigkeiten Sinn finden, etwas erreichen, jemand sein, die eigene Bedeutung erleben. Dazu eignen sich beispielsweise *esoterische Sinninhalte*, die als religiös-spirituelle Antwort auf die Sinnfragen aufgefasst werden können. Brauchbare Antworten und Lösungen finden Suchende hier allerdings nicht. Oder sie konzentrieren sich auf *„action-orientierte“ Sinninhalte*.

Kinder und Jugendliche beweisen hier ihre Kaltblütigkeit, ihren Mut, ihre Ausdauer, ihre Kraft (Beispiel: S-Bahn-Surfen). ‚Action‘ könnte hier als unbewusst inszenierter Versuch verstanden werden, sich vor Sinn- und Wertlosigkeitsgefühlen zu schützen. Mutproben verleihen zudem in der Gruppe einen besseren Status. Allerdings darf hier das vernünftige Augenmass nicht verlorengehen: Das Ausschliessliche, das Zuviel, das Lebensgefährliche wird zum Problem, nicht das Gelegentliche, das Spass macht: Mit ‚Action‘ werden auch eigene Leistungsgrenzen erprobt, wichtige Gruppenerfahrungen gesammelt.“

Aus dramapädagogischer Perspektive lockte mich an dem Thema weniger der relative Aktualitätswert als vielmehr die Tatsache, dass am konkreten Beispiel des S-Bahn-Surfers universell-menschliche, kulturübergreifende Fragen aufgeworfen werden: Weshalb, wann, wo und wie sucht ein junger Mensch die physische und/oder psychische Grenzerfahrung?

Mit dem Bildimpuls im Hinterkopf und in der Gewissheit, an einem für junge Heranwachsende spannenden Thema zu arbeiten, achtete ich fortan bei der Lektüre von literarischen Texten oder Zeitungsberichten auf Materialien, die zum S-Bahn-Surfen einen unmittelbaren Zusammenhang aufwiesen – und stieß u.a. auf eine Meldung aus der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (26.10.1993, S. 13):

„Ein Jugendlicher ist beim Berühren einer Oberleitung der Bundesbahn in Osnabrück ums Leben gekommen. Nach Angaben der Kriminalpolizei vom Montag war der fünfzehn Jahre alte türkische Junge am Sonntag beim Spielen auf einem Bundesbahngelände auf einen Waggon gestiegen und dabei an die Leitung geraten. Der Jugendliche starb noch am Unfallort.“

Inspiziert durch das *Spiegel*-Foto, die Meldung der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und einen weiteren Fund, einen Dialog aus Edward Bonds (1984) Theaterstück *Gerettet* (vgl. Anhang, Materialien 1), das sich unter Jugendlichen im britischen Großstadtmilieu abspielt, entstand die im Folgenden detailliert beschriebene Unterrichtssequenz.

Sie ist untergliedert in vier Unterrichtsbausteine (A–D), an denen die Inszenierungslogik deutlich wird, mit der (fiktive) Situationen geschaffen werden, in denen die Lehrerin / der Lehrer und die Lernenden *sprachlich und nicht-sprachlich in intensiver Weise handeln*:

- A. Inszenierungsideen sammeln;
- B. den Kontext für eine dramatische Handlung schaffen;
- C. die dramatische Handlung intensivieren;
- D. Lernprozesse szenisch reflektieren.

Der methodische Gang eines dramapädagogischen Unterrichts ist ein Kreislauf: Die Lehrerin / Der Lehrer als Initiator/in von Lernprozessen gibt *Impulse*, die aufseiten der Kursteilnehmer *Lernhandlungen* auslösen, die in der Regel zu Handlungsprodukten führen. Aus diesen Handlungsprodukten (z.B. Standbild, Szenische Improvisation) entstehen wiederum Impulse für neue Lernhandlungen.

In der kleinschrittigen Darstellung weiter unten sind jeweils die Impulse, die zu Lernhandlungen führen, nummeriert. Diese Impulse bzw. Lernhandlungen bilden jeweils einen in sich abgeschlossenen *Unterrichtsschritt*. Bei der Beschreibung der 17 Unterrichtsschritte dieser Sequenz wird jeweils angemerkt, in welcher Form Lehr- und Lernhandlungen sich vollziehen (Sozialform, räumliches Arrangement), welche *Requisiten* dazu nötig sind und welche *Inszenierungstechniken* angewendet werden.

In der Spalte *Didaktische Funktion* wird das jeweilige Zusammenspiel von Impuls und Lernhandlung und das Ineinandergreifen von Unterrichtsschritten begründet.²

Diese Unterrichtssequenz stellt relativ hohe Anforderungen an die Lehrperson, da sie das dramatische Geschehen sowohl von außen (als Regisseur/in) lenkt als auch von innen mit steuert, indem sie (als Schauspieler/in) eine tragende Rolle übernimmt. Lehrerinnen und Lehrern, für die dramapädagogischer Unterricht eher ungewohnt ist, empfehle ich, sich insbesondere mit den verwendeten Inszenierungstechniken vertraut zu machen (siehe Teil 3). Fünf Unterrichtsstunden à 45 Minuten werden benötigt, um die Sequenz in dieser Form durchzuführen (Impulse 1–2 = 45 Min.; Impulse 3–8 = 45 Min.; Impulse 9–13 = 45 Min.; Impulse 14–15 = 45 Min.; Impulse 17–18 = 45 Min.). Falls institutionelle Rahmenbedingungen das nicht zulassen, empfehle ich, auch wenn dies auf Kosten der Intensität der szenischen Improvisationsarbeit geht, die Impulse 1, 2, 5, 6 und 17 auszulassen. Wenn diese *fakultativen Unterrichtsschritte*, die jeweils durch ein Klammersymbol (...) markiert worden sind, weggelassen werden, wird die Sequenz um etwa eine Unterrichtsstunde kürzer.

2.1 Baustein A: Inszenierungsideen sammeln

1. Impuls (...)

- L. erklärt, dass in den folgenden Stunden das Thema *Jugend in Deutschland* im Zentrum steht und erläutert, dass in szenischer Improvisationsarbeit ein Einstieg in dieses Thema versucht werden soll.
- L. gibt Anweisung: „Ihr bekommt von mir einen Dialog, an dem drei Personen beteiligt sind. Zu dritt sollt Ihr an diesem Dialog arbeiten. Ihr bekommt dazu eine schriftliche Aufgabe.“
- L. verteilt (leicht abgewandelten) Dialog aus Edward Bonds Theaterstück *Gerettet* an die KT, zusammen mit der schriftlichen Aufgabe (siehe Anhang, Materialien 1), und organisiert die Aufteilung in Kleingruppen.

Requisiten: Textkopien, Stifte, Flipchartpapier.

Lernhandlungen: in Kleingruppen. KT hören zu, bilden Kleingruppen, lesen still die Arbeitsaufgaben, verständigen sich über Aufgabenstellung, lesen vorgegebenen Text laut und experimentieren dabei mit Artikulation, Intonation,

Lautstärke, entwickeln szenische Phantasie, diskutieren ihre Ideen, schreiben, planen und proben ein Standbild.

Hinweis: L. kann auch lediglich den Dialog verteilen und jeweils abwarten, bis eine Aktivität beendet ist, bevor sie/er die nächste Instruktion gibt.

Inszenierungstechniken: Szenisches Lesen, Standbilder planen und proben.

Didaktische Funktion: Mit dem Dialog wird die Grundsituation dieser Unterrichtssequenz bereits eingekreist: Ein junger Mann wird zu einer riskanten Handlung gedrängt, soll eine Mutprobe bestehen.

Die KT bekommen die Möglichkeit, an eigene Erfahrungen anzuknüpfen und ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen. Das mehrmalige laute Lesen erfüllt den Zweck, den Text für eine Deutung durch die KT möglichst weit offen zu halten.

Indem sie sich eine Überschrift für die Folgeszene überlegen (vgl. Anhang, Materialien 1, Anweisung 4), werden die KT dazu angehalten, szenisch, d.h. bildlich zu denken und eine Grundlage zu schaffen für den nächsten Unterrichtsschritt.

2. Impuls (...)

L. fordert die Kleingruppen auf, ihre Standbilder so zu präsentieren, dass jeweils ein/e KT (aus der eigenen oder aus einer anderen Kleingruppe) zum Standbild den in großer Schrift fixierten Szenentitel hochhält.

Requisiten: Flipchartpapier.

Lernhandlungen: in Aktionsgruppe bzw. Beobachtergruppe. KT agieren bzw. schauen zu (lesen, beobachten und interpretieren nonverbalen Ausdruck), stellen Fragen und geben Antworten.

Inszenierungstechniken: Standbilder mit „sprechendem Titel“ präsentieren (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 2).

Didaktische Funktion: Titel und Standbild sollen im jeweiligen Zusammenspiel so auf die Zuschauer wirken, dass weitere Kommentierung nicht nötig erscheint. Für den Fall, dass einzelne Präsentationen für die Zuschauer zu rätselhaft bleiben, sollte ihnen Gelegenheit gegeben werden, Rückfragen an die KT zu stellen.

2.2 Baustein B: den Kontext für eine dramatische Handlung schaffen

3. Impuls

L. verteilt Kopie mit Foto vom S-Bahn-Surfer und fordert KT auf, spontan ihre Assoziationen zum Bild auf der Kopie zu notieren; sie/er fordert anschließend einige KT auf, ihre Assoziationen mitzuteilen.

Requisiten: Bild (siehe Abbildung 1), Stifte, Flipchartpapier.

Lernhandlungen: im Sitzkreis. KT schauen sich sorgfältig Foto an, überlegen, machen Notizen, beziehen sich auf ihre Notizen und sprechen über ihre Assoziationen.

Insenierungstechniken: Assoziogramm, gelenktes Gespräch.

Didaktische Funktion: Das dramatische Foto hat eine emotionale Wirkung auf die KT. Das Aufschreiben, wenn es spontan erfolgt, macht die Art dieser Wirkung sichtbar. Die Notate der KT werden sich vor allem auf die äußere und innere Haltung des S-Bahn-Surfers beziehen: Was er körperlich ausdrückt, lässt Rückschlüsse auf seine Gefühle und Phantasien zu. Auf diese Weise erfolgt eine erste Einfühlung in die Figur, die in der folgenden Unterrichtsarbeit zentral bleiben wird.

4. Impuls

L. gibt Frageimpuls: Welchen Zusammenhang seht ihr zwischen dem Dialog, an dem ihr vorhin gearbeitet habt, und diesem Bild?

Requisiten: Bild (siehe Abbildung 1).

Lernhandlungen: in der Großgruppe, Sitzkreis. KT überlegen, äußern sich.

Insenierungstechniken: Gelenktes Gespräch.

Didaktische Funktion: Mit der Wahl des Dialogs hatte L. die Idee einer Clique „gepflanzt“, die jemanden zu einer riskanten Handlung antreibt: Die KT können somit eine Verbindung zwischen der Handlung des S-Bahn-Surfers und den möglichen Erwartungen seiner Clique herstellen. Die Fokussierung auf die Clique ist wichtig im Hinblick auf die folgenden Unterrichtsschritte, in denen – um die „Action“ des S-Bahn-Surfers herum – ein dramatischer Kontext aufgebaut wird.

5. Impuls (...)

- L. erklärt: „Das Foto stammt aus der Zeitschrift *Der Spiegel*; der S-Bahn-Surfer wurde auf einer S-Bahn-Strecke in Hamburg fotografiert.“
- L. zeigt KT ein DIN-A2-Flipchartblatt (A) mit der Überschrift *Was wir über Hamburg wissen* und ein anderes (B) mit der Überschrift *Was wir über Hamburg zu wissen glauben* und fordert sie dann auf, rasch ihr (vermeintliches) Wissen über Hamburg aufzuschreiben.

Requisiten: Papier, Stifte.

Lernhandlungen: in der Großgruppe, Sitzkreis. KT überlegen, gehen in Kreismitte und schreiben ihr „landeskundliches Wissen“ in Stichworten auf.

Insenierungstechniken: Gruppennotat.

Didaktische Funktion: Die bevorstehende dramatische Handlung wird in einen authentischen Kontext eingebettet; die KT fühlen sich ein in den Ort des dramatischen Geschehens (Hamburg); durch Sammlung und Besprechung der Fakten zu Hamburg wird die Glaubwürdigkeit dieses Geschehens erhöht.

6. Impuls (...)

L. gibt KT einige Minuten Zeit, um sich die Notate anzuschauen, und gibt ihnen, falls sie mit einigen Stichworten Probleme haben, die Möglichkeit, Rückfragen an diejenigen zu stellen, die diese Stichworte geschrieben haben. L. gibt eventuell Zusatzinformationen.

Requisiten: Notate.

Lernhandlungen: in der Großgruppe, Sitzkreis. KT schauen sich sorgfältig Notate an, überlegen, stellen eventuell Rückfragen, antworten, hören zu.

7. Impuls

L. verteilt Kopien eines Stadtplans von Hamburg, auf dem U- und S-Bahn-Linien verzeichnet sind, und fordert KT auf, alle S-Bahn-Linien und S-Bahnhöfe zu markieren (*Wichtig:* Während KT an der Aufgabe arbeiten, bereitet L. das Setting für die bevorstehende dramatische Erzählung und Handlung vor: Sie/Er stellt einen Tisch so, dass er von allen KT gesehen werden kann, und stellt Stuhl davor, um schnell auf den Tisch steigen zu können).

Requisiten: Stadtplan von Hamburg (hier nicht im Materialenteil aufgenommen).

Lernhandlungen: in Einzelarbeit. KT schauen sich Stadtplan an und verarbeiten landeskundliche Information: lesen Straßennamen und Namen von S- und U-Bahnhöfen.

Didaktische Funktion: Durch konkrete landeskundliche Zusatzinformation wird die Glaubwürdigkeit der nachfolgenden dramatischen Erzählung und Handlung weiter verstärkt.

8. Impuls

L. fordert KT auf, ein paar S-Bahnhöfe zu nennen (falls die Zeit reicht, können die KT sich auch gegenseitig befragen nach dem Muster: „Wie komme ich am besten vom Rathaus zur Holstenstraße?“), um dann die Aufmerksamkeit der KT auf einen S-Bahn-Streckenabschnitt zu fokussieren: die Strecke vom S-Bahnhof Holstenstraße zum S-Bahnhof Altona.

Lernhandlungen: KT sprechen (lesen vor, fragen, antworten), studieren Details des Stadtplans.

Inszenierungstechniken: Gelenktes Gespräch.

2.3 Baustein C: die dramatische Handlung intensivieren

9. Impuls

L. erzählt zunächst, indem sie/er bewusst Blickkontakt mit den KT hält, deutlich artikuliert und durchaus schon in steigendem Tempo:

„Bernd und seine Clique treffen sich in Altona. Altona ist ihr Stadtviertel, der S-Bahnhof ist ihr Treffpunkt. Hier machen sie „Action“. Ihr neues Ding: S-Bahn-Surfen. S-Bahnhof Altona bis S-Bahnhof Holstentor: Das ist ihre Strecke. Es ist halb neun abends. Bernd und seine Clique sind in einem Abteil am Ende des Zuges. Bisher hat er sich immer zurückgehalten, aber heute ist Bernd dran.

Was Bernd und seine Freunde nicht wissen: Ein Bahnbeamter hat sie beobachtet und hat per Funktelefon die Bahnpolizei im S-Bahnhof Holstentor verständigt.“

L. steigt oder springt auf Tisch und setzt jetzt Gestik, Mimik und Stimme bewusst ein, um „das Sensationelle“ am Geschehen, das er/sie *agierend erzählt*, zu markieren:

„Bernd hängt sich nicht nur aus dem Fenster, sondern springt gleich oben drauf. Aufs Waggondach. Er wird's den Jungs schon zeigen. Tolles Gefühl hier oben. Aber nicht leicht. Mist, wieso ruckelt denn der Zug so? Was ist denn los?

Der Zug fährt weiter, mit voller Geschwindigkeit. Bernd muss alle Kraft einsetzen, um stehen zu bleiben; der Wind bläst ihm kräftig ins Gesicht. Dort vorne der Bahnhof. Jetzt Kopf runter. Der Zug fährt ein, ruckelt, bremst, ruckelt, bremst und stoppt. Bernd kann sich nicht mehr halten. Er fällt um. – Als er sich wieder hochrappelt, sieht er sie kommen: Polizisten mit Hund, sie kommen direkt auf ihn zu. Er richtet sich auf, langsam, er blickt ihnen entgegen, er schaut um sich nach allen Seiten, dann nach oben. Er richtet sich weiter auf, hebt dann seinen Arm, weiter, weiter und streckt die Hand aus – als wolle sie etwas greifen; er hebt die Hand: bis kurz vor das elektrische Kabel!“

(Wichtig: L. verharrt in dieser dramatischen Position.)

Requisiten: Tisch und Stuhl, eventuell Baseballspieler-Kappe für agierende Lehrperson.

Lernhandlungen: Aktionsfläche, KT als Zuschauer im Halbkreis. KT hören zu, beobachten, verfolgen die dramatische Handlung.

Inszenierungstechniken: Agierendes Erzählen (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 6); LiRo-Technik (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 7).

Didaktische Funktion: Mit ihrer/seiner packenden Erzählung und begleitenden Aktion zieht L. die KT unmittelbar in das dramatische Geschehen hinein; die Anforderung an L. ist hoch: Sie/Er muss agieren und gleichzeitig kommentierend den Kontext der „Action“ deutlich machen. Die gespielte Szene

endet in einem sehr dramatischen Moment, der auf die KT wahrscheinlich eine starke affektive Wirkung haben wird.

10. Impuls

L., immer noch in der Haltung des S-Bahn-Surfers stehend, der die Hand bis kurz vor das elektrische Kabel hebt, fordert die KT auf (im Ton markierend, dass sie/er jetzt *außerhalb* der Rolle ist): „Welche Gedanken rasen dem jungen Mann in diesem Moment durch den Kopf? Reagiert spontan und spreche seine Gedanken aus!“

Lernhandlungen: KT (als partizipierende Zuschauer) im Sitzkreis. KT überlegen, sprechen spontan Gedanken und Gefühle aus.

Inszenierungstechniken: Stimmencollage (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 5); LaRo-Technik (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 8).

Didaktische Funktion: Die KT werden weiter in das dramatische Geschehen hineingezogen, indem sie die „innere Haltung“ einnehmen und den Gefühlszustand (die Angst?, den Hass?, die Verzweiflung?) des S-Bahn-Surfers in Form einer „Stimmencollage“ verbal auszudrücken versuchen. Die KT erleben das dramatische Geschehen als „partizipierende Zuschauer“ aus der Rolle des Jugendlichen.

11. Impuls

L. signalisiert, indem sie/er sich wieder in den Kreis der Zuschauer bzw. KT begibt und wieder in üblichem Ton spricht, dass sie/er nicht mehr in der Rolle ist. L. gibt Frageimpuls: „Die Situation, die ihr gerade erlebt habt, wirft viele Fragen auf. Welche?“

Lernhandlungen: in der Großgruppe, Sitzkreis. KT denken nach, äußern sich (formulieren Fragen).

Inszenierungstechniken: Gelenktes Gespräch.

Didaktische Funktion: KT beschäftigen sich gedanklich mit den möglichen Ursachen und Folgen dieser „Action“ des S-Bahn-Surfers.

12. Impuls

- L. bezieht sich auf die von KT formulierten Fragen und schlägt vor: „Vielleicht könnt ihr Antworten finden, indem ihr das dramatische Geschehen noch einmal Schritt für Schritt rekonstruiert. Das heißt, ihr übernehmt die Rollen der Personen, die an dem dramatischen Geschehen beteiligt sind.“
- L. schreibt an Tafel oder auf Overheadprojektor: „S-Bahn-Surfer / weitere Mitglieder der Clique im Zugabteil / andere Zugreisende / Polizeibeamte / Leute auf dem Bahnhof.“
- L. teilt KT Rollen zu und gibt ihnen Einfühlungsfragen zur Vorbereitung auf die Rolle (siehe Anhang, Materialien 2).

Lernhandlungen: in der Großgruppe, Sitzkreis. KT hören zu, entscheiden sich für eine Rolle, lesen Einfühlungsfragen und bereiten sich auf Rollenübernahme vor, indem sie diese Fragen still für sich beantworten.

Inszenierungstechniken: Einfühlung in eine Rolle: Einfühlungsfragen beantworten (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 1).

Didaktische Funktion: Die KT bereiten sich auf eine szenische Improvisation vor, in der das dramatische Geschehen aus verschiedenen Perspektiven genauer beleuchtet wird. Die Rollenvorgaben sind recht allgemein gehalten, sodass die KT relativ frei in der Wahl ihrer Rolle sind. Indem die KT für sich Antworten auf die Einfühlungsfragen finden, schaffen sie sich eine Grundlage für die Rollenübernahme im nächsten Unterrichtsschritt.

Anmerkung: Da die Jugendlichen und Beamten als Gruppen jeweils zusammengehören, ist es bei der Vorbereitung auf die Rolle wichtig, dass diese jeweils als zusammengehörige Gruppe sich zunächst untereinander abstimmen (siehe Anhang, Materialien 2), um dann die für die jeweilige „Einzelrolle“ relevanten Fragen zu beantworten.

Die S-Bahn-Surfer-Rolle sollte eventuell doppelt oder dreifach besetzt sein, um in der späteren Improvisation zwischen verschiedenen Spielversionen vergleichen zu können.

13. Impuls

- L. fordert KT auf: „Baut zusammen den Handlungsort auf – einen Tisch für das Waggondach, Stühle für Zugabteilsitzplätze usw. –, und begeben euch dann einzeln dorthin, wo ihr euch kurz vor der Konfrontation zwischen Polizei und S-Bahn-Surfer befindet. Stellt euch dann in eurer Rolle *kurz* vor.“ (L. demonstriert und gibt ein Beispiel, etwa: „Ich heiße Oskar Lange, bin 32 Jahre alt, Büroangestellter, komme zurück von meiner Arbeitsstelle, habe Überstunden gemacht und bin müde. Ich bin gerade dabei, aus dem Zug auszusteigen.“)
- L. steuert den Ablauf, indem er/sie die KT einzeln *nacheinander* in Szene gehen lässt: zunächst den S-Bahn-Surfer und die Beamten, damit der Konflikt im Blickpunkt ist, zu dem die anderen Figuren Stellung beziehen. L. gibt der jeweiligen Figur, sobald sie ihre Position eingenommen hat, ein Signal (leichtes Antippen der Schulter oder durch deutliche Zeigegeste), woraufhin die Figur sich selbst vorstellt.

Requisiten: Tisch, Stühle usw.

Lernhandlungen: KT verteilen sich, stehen, sitzen auf Aktionsfläche. KT sprechen sich ab und arrangieren Gegenstände, überlegen sich nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten, legen sich innerlich Worte zurecht, bewegen sich im Raum, agieren verbal und nonverbal, entsprechend ihrer Rolle.

Inszenierungstechniken: Positionseinnahme, Selbstvorstellung (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 3 und 4).

14. Impuls

– L. fordert S-Bahn-Surfer und Beamte auf zu improvisieren, wie sich die Handlung zwischen S-Bahn-Surfer und Polizeibeamten entwickelt bzw. zuspitzt: „Die Szene beginnt in dem Moment, in dem der Zug in den Bahnhof einfährt, der Zug ruckartig anhält und der S-Bahn-Surfer sich aufrichtet. Was macht ihr? Was sagt ihr?“

– L. organisiert Improvisation und gibt Signale für deren Beginn und Ende.
Lernhandlungen: in der Aktionsfläche bzw. im Halbkreis: Zuschauerbereich. Die agierenden KT überlegen kurz und improvisieren, während die zuschauenden KT sich auf die Entwicklung der Interaktion konzentrieren; die zuschauenden KT geben Feedback, machen eventuell Vorschläge für eine Wiederholung der Improvisation in neuer Besetzung.

Inszenierungstechniken: Szenische Improvisation, Zuschauerfeedback.

Didaktische Funktion: Mit dieser Improvisation wird ein Vorfall inszeniert, zu dem in folgenden Unterrichtsschritten aus verschiedener Perspektive Stellung genommen wird. Es ist wichtig, dass diese Improvisation eine *hohe Intensität* bekommt (falls diese nicht entsteht, sollte die Improvisation in anderer Besetzung ein bis zweimal wiederholt werden, nachdem die Zuschauer ihr Feedback gegeben haben). Sie sollte möglichst so wirken, dass die Zuschauer einen „Moment der Wahrheit“ empfinden können.

Anmerkung: Dem S-Bahn-Surfer sollte die Vorgabe gemacht werden, nicht die einfache Lösung zu wählen (Hand an Kabel → tot → Szene zu Ende), sondern den dramatischen Moment zu halten.

15. Impuls

– Die Akteure – S-Bahn-Surfer, Polizeibeamte – verbleiben in ihren Positionen (können natürlich ihre Körperhaltung nach Bedarf lockern), während nun dieser Vorfall aus verschiedenen Rollenperspektiven reflektiert wird: L. fordert die anderen Jugendlichen und die anderen Mitreisenden auf, nacheinander ins Bild zu gehen und aus *ihrer* jeweiligen Perspektive den Ablauf des Vorfalls kommentierend zu bewerten.

– L. unterbricht eventuell die jeweilige Erzählung, um in einem *Rollengespräch* die jeweilige Figur zu genauerer Beschreibung, zu weiterer Klärung zu drängen, d.h., sie/er stellt der Figur Fragen zu ihrem momentanen Befinden, ihren Gefühlen, ihren Handlungsabsichten usw.

Lernhandlungen: KT an verschiedenen Stellen auf der Aktionsfläche. KT nehmen innere und äußere Haltung ihrer Figur ein und zeigen verbal und nonverbal das Ausmaß ihrer Betroffenheit.

Inszenierungstechniken: Positionseinnahme (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 3); Rollengespräch.

Didaktische Funktion: Die KT waren relativ frei in ihrer Entscheidung für eine Rolle; so kann im Falle der anderen Mitreisenden beispielsweise ein Büro-

angestellter oder ein alter Rentner ins Spiel gebracht werden. In jedem Fall wird es wenn auch keinen repräsentativen Querschnitt sozialer Gruppierungen, so doch verschiedene Perspektiven geben; und die Akteure proben – im Schutz der fiktiven Rolle – ihre eigene Haltung zum Vorfall. Mit ihren improvisierten Erzählungen aus der jeweiligen Rollenperspektive geben die KT eine Antwort auf die Frage: Wie geht „die Gesellschaft“ mit so einem Vorfall um?

2.4 Baustein D: Lernprozesse szenisch reflektieren

16. Impuls

L. gibt Frageimpuls: „Warum machen Jugendliche das? Können wir *verstehen*, was sie machen? Versucht Antworten zu finden auf diese Fragen, indem ihr in Kleingruppen (4 bis 6 KT) ‚bewegliche Standbilder‘ baut. Jede Kleingruppe erarbeitet zwei Standbilder:

- a) Aus der Perspektive der Jugendlichen, also aus einer *Innenperspektive*: Warum wir tun, was wir tun!
- b) Aus einer *Außenperspektive* (z.B. von Eltern, Lehrpersonen, Psychologen): Warum sie tun, was sie tun!

Ihr habt zehn Minuten Zeit, um diese Standbilder vorzubereiten und dann den anderen KT zu präsentieren.“

L. organisiert nach Ablauf der Kleingruppenarbeit die Präsentation der Standbilder.

Lernhandlungen: in Kleingruppen; Aktionsfläche und Zuschauerbereich. KT tauschen Meinungen aus, handeln aus, einigen sich; planen, proben und präsentieren Standbilder.

Inszenierungstechniken: Szenische Reflexion durch „bewegliche Standbilder“ (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 2).

Didaktische Funktion: Mit dieser szenischen Reflexionsform wird weiter vertieft, was in den vorangegangenen Schritten inhaltlich entstanden ist. In den Standbildern bringen die KT ihr Verständnis der Problematik S-Bahn-Surfen auf den Punkt. Die jeweiligen Kleingruppen werden teils ähnliche, teils unterschiedliche Akzente setzen. Auf die Verstehensansätze, die in den Standbildern deutlich werden, können die KT sich im abschließenden Reflexionsgespräch beziehen.

17. Impuls (...)

L. fordert KT auf, darüber nachzudenken, in welchem Moment der szenischen Improvisationsarbeit sie das Gefühl hatten: „Das wusste ich noch nicht“ oder „Das hätte ich nicht erwartet“ oder „Das ist neu für mich“. Nach einiger Bedenkzeit fordert sie/er bereitwillige KT auf, in die Aktionsfläche zu gehen und

zu demonstrieren, um welchen Moment es sich handelte, und zu erklären, wieso dieser Moment auf sie eine besondere Wirkung hatte.

Lernhandlungen: in Aktionsfläche bzw. im Halbkreis: Zuschauer. KT rekonstruieren Spielsituation, ahmen dabei Handlungsmomente nach und kommentieren/interpretieren diese.

Inszenierungstechniken: Agierendes Erzählen (vgl. Teil 3, Inszenierungstechnik 6).

Didaktische Funktion: Indem die KT die für sie wichtigen Momente nachstellen, versetzen sie sich nochmals hinein in das dramatische Handlungsge-
schehen; ihr agierendes Erzählen hat eine größere Intensität, als wenn sie von
ihrem Platz aus kommentieren würden (das wäre natürlich eine Alternative in
Lernergruppen, für die die dramapädagogische Arbeitsweise relativ neu ist).
Die Beiträge der KT sind Anfangs- und Bezugspunkt für ein abschließendes
Auswertungsgespräch über Ursachen und mögliche Folgen von S-Bahn-Surfen
oder überhaupt Grenzerfahrungen in jugendlicher Subkultur. Die im Laufe der
Improvisationsarbeit angerissene Frage „Wie geht die Gesellschaft damit um?“
kann wieder aufgenommen werden und weiterführen zu kulturkontrastiven
Überlegungen.

3. Inszenierungstechniken für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht

Bislang gibt es keine kommentierte Sammlung von Inszenierungstechniken für die dramapädagogische Fremdsprachenpraxis. Dies ist ein erster Versuch, solche Techniken zusammenzustellen; in der Hoffnung, dass interessierte Kolleginnen und Kollegen auf diese Weise konkrete Hinweise für die Inszenierung von Fremdsprache bekommen.

Ich schicke jeweils voraus, welche sprachbezogenen *Aktivitäten* sich mit der jeweiligen Technik trainieren lassen. Weiterhin ist es mir wichtig, die vorgestellten Techniken in einen Zusammenhang mit der *Kunstform Theater* zu stellen, denn vor allem von ihr lässt sich das Inszenieren lernen. Das tue ich, indem ich auf theatertheoretische Schriften verweise und indem ich anhand von Textausschnitten aus moderneren Dramen zeige, wie die jeweilige Technik professionell eingesetzt wird. Wer diese Ausschnitte liest, kommt vielleicht auf den Geschmack und möchte das eine oder andere ganze Drama (wieder) lesen. Das erhoffe ich mir ein wenig; denn ich gehe davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer, die dramapädagogisch unterrichten möchten, ein besonderes Interesse für die Kunstform Theater mitbringen. Sie sehen möglichst viele Aufführungen, erleben idealerweise verschiedene Inszenierungen des gleichen Theaterstücks, und im Anschluss an einen Theaterbesuch überlegen und notieren sie jeweils: Welche Inszenierungstechniken wurden benutzt? Welche davon kann ich eventuell in meinem Fremdsprachenunterricht

verwenden? In welchem Unterrichtskontext kann ich eine solche Technik einsetzen?

Auf diese Weise kann eine ansehnliche Privatsammlung von Inszenierungstechniken entstehen, welche die folgende Liste sinnvoll ergänzt.

3.1 Inszenierungstechnik 1: Einfühlungsfragen beantworten

Aktivitäten:

Leseverstehen, „inneres Sprechen“; Schreiben.

Dramapädagogische Absicht:

Diese Technik hilft KT dabei, sich in ihre Rolle „einzufühlen“. Grundsätzlich ist von folgender Annahme auszugehen: Je detaillierter die Vorstellung ist, die KT sich von einer Figur machen, desto besser können sie sich in die Figur einfühlen, und desto intensiver können sie im fiktiven Kontext (sprachlich) handeln. Je mehr Spielerfahrung KT haben, desto leichter fällt ihnen die Einfühlung in eine Figur und/oder Situation: Je mehr ihre „Einfühlungskompetenz“ zunimmt, desto weniger „Einführungshilfen“ benötigen sie.

Von der jeweiligen dramaturgischen Intention hängt es ab, welche Art von Einfühlungsfragen gestellt werden. Einfühlungsfragen sollten:

- sprachlich einfach sein,
- so formuliert sein, dass die KT sich eine konkrete Vorstellung machen können,
- so formuliert sein, dass KT aus der Perspektive der Figur, also in Ichform, darauf antworten können.

Es gibt keinen festen „Fragenkatalog“, der sich auf jede beliebige Figur anwenden ließe. Vielmehr sollten Einfühlungsfragen stets auf die jeweilige Figur oder eine zusammengehörige Figurengruppe (z.B. Jugendliche, Polizeibeamte) zugeschnitten sein. Die Lehrerin / Der Lehrer sollte darauf achten, dass die Einfühlungsfragen möglichst fünf Rollen Aspekte berücksichtigen (vgl. M. L. Schewe 1995a, 159 ff.). Ich gebe jeweils ein kurzes Beispiel, um die mögliche Fragerichtung anzudeuten; natürlich sind völlig andere und auch mehrere Fragen zum jeweiligen Rollen Aspekt denkbar:

1. *Biographische Details*: Wo, wann und wie bin ich aufgewachsen?
2. *Äußere Haltung* (Fragen zu diesem Rollen Aspekt beziehen sich auf das Erscheinungsbild und sprachliche bzw. körpersprachliche Ausdrucksverhalten der Figur): Fühle ich mich hier wohl in meinem geblühten Kleid?
3. *Innere Haltung* (Fragen zu diesem Rollen Aspekt beziehen sich auf innere Vorgänge und Zustände – auf Phantasien, Wünsche, Gefühle, Hoffnungen, Einstellungen usw.): In welcher Stimmung befinde ich mich heute Morgen?

4. *Status und Beziehung*: Bin ich immer noch sauer, weil X gestern so spät gekommen ist?
5. *Handlungsabsicht*: Was werde ich tun, wenn X ohne anzuklopfen in mein Zimmer kommt?

Einfühlungsfragen können die KT still für sich in Gedanken beantworten, aber auch schriftlich, wenn der Zeitrahmen es erlaubt oder die Fertigkeit Schreiben in einer Zielgruppe explizit geübt werden soll.

Aspekt Kunstform:

Ein Klassiker der Schauspielregie, Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1863–1938), ist bekannt für eine schauspielpädagogische Methode, die Schauspielern dabei hilft, sich in eine Rolle einzufühlen. Sie beruht auf einer Reihe von Techniken, z.B. der Beantwortung von W-Fragen (Wer, warum, was, wie, mit wem, wann?), um die glaubwürdige Verkörperung einer Figur vorzubereiten (vgl. K. S. Stanislawski 1981).

3.2 Inszenierungstechnik 2: Standbild

Aktivitäten:

Hör- und Sehverstehen; vorbereitetes oder spontanes freies Sprechen; mit dem Körper sprechen; Schreiben; Lesen.

Dramapädagogische Absicht:³

Ein Standbild ist die Visualisierung eines Zustandes oder einer Handlung, die in einem spezifischen Moment geschah, geschieht oder geschehen wird: Wie auf einem Foto oder einem angehaltenen Videofilm zeigen Figuren eine bestimmte Körperhaltung, Gestik und Mimik. Standbilder zu planen, zu proben und zu präsentieren ist für die KT relativ leicht erlernbar. Die Aufgabe, zu einem bestimmten Thema, zu einem Begriff, zu einer Situation usw. ein Standbild zu bauen, ist überschaubar und gibt ihnen Sicherheit, weil sie auf ein sichtbares Handlungsprodukt hinarbeiten.

Standbilder bieten sich immer dann an, wenn die Aufmerksamkeit der KT auf eine bestimmte Handlungssituation gelenkt werden soll. Sie können den Anfang und das Ende einer Szenischen Improvisation markieren (vgl. Inszenierungstechnik „Positionseinnahme“) oder entstehen, wenn die Szenische Improvisation in einem bestimmten Moment unterbrochen wird. Standbilder sind vielseitig verwendbar und können beispielsweise eingesetzt werden, um:

- Texten lebendige Form zu verleihen (z.B. kann dargestellt werden, welche Spannungspunkte ein literarischer Text hat und welche Beziehungskonstellationen er enthält);

- Fotos, Skulpturen, Gemälde(reproduktionen) nachzustellen;
- abstrakte Begriffe wie „Eifersucht“, „Angst“ usw. anschaulich und begreifbar zu machen;
- Handlungsverläufe (z.B. die Stationen eines Asylsuchenden: Abschied, ein Erlebnis auf der Reise, Ankunft) schlaglichtartig zu rekonstruieren.

Beim Planen, Proben und Präsentieren von Standbildern werden vielfältige sprachliche Lernprozesse in Gang gesetzt: Die KT sprechen sich ab, machen Vorschläge, kritisieren, nehmen Stellung zur Wirkung eines Standbildes und interpretieren Standbilddetails; sie sprechen aus, was die Figuren im Standbild in dem gezeigten Moment denken oder sagen, oder nutzen Standbilder als Impuls, um einen Dialog, eine Geschichte, ein Szenario zu schreiben. Die Präsentation von Standbildern kann auch einhergehen mit dem Lesen oder Vorlesen eines Textes (vgl. weiter unten).

Je sorgfältiger und präziser Standbilder geformt sind, desto dichter ist die darin enthaltene symbolische Bedeutung. Die folgenden Verfahren helfen dabei, sich darüber zu verständigen oder anderen zu vermitteln, was in Standbildern symbolisch zum Ausdruck kommt:

1. Die Lehrperson gibt einer Figur im Standbild einen Impuls (z.B. tippt sie leicht auf die Schulter einer Figur), woraufhin die Figur ihre momentanen Gedanken und Empfindungen ausspricht.
2. Die Zuschauer stellen den Figuren im Standbild Fragen (wobei die Figuren die Auflage bekommen können, nur mit Ja oder Nein zu antworten).
3. Die Lehrperson führt mit einer Figur im Standbild ein „Rollengespräch“: Sie provoziert die Figur mit ihren Äußerungen und Fragen; die Figur muss spontan – in ihrer Rolle – auf die Äußerungen und Fragen reagieren.
4. Die Zuschauer ahmen die Körperhaltung, Mimik und Gestik der Figuren im Standbild nach, um auf diese Weise ein (Körper-)Gefühl für die Gedanken und Empfindungen der Figuren zu bekommen; die vermuteten Gedanken und Empfindungen werden dann – auf ein Signal der Lehrperson hin – laut ausgesprochen.
5. Eine Zuschauerin tritt hinter die jeweilige Figur im Standbild, tippt ihr auf die Schulter und spricht dann aus der Perspektive dieser Figur, in Ichform, aus, was die Figur ihrer Meinung nach denkt oder empfindet.
6. Die Zuschauer kommentieren vom Platz aus, wie das Standbild auf sie wirkt.
7. Die Erbauer des Standbildes erläutern, was sie mit dem Standbild ausdrücken wollten.
8. Eine KT wählt KT aus der Gruppe und formt diese zu einem Standbild, um sinnlich-konkret zu machen, wie sie eine Situation wahrgenommen hat, was sie sich vorgestellt hat usw.
9. KT ordnen sich einer Standbildfigur ihrer Wahl zu, stellen sich dahinter (Beispiel: ein streitendes Ehepaar) und beginnen – auf ein Signal hin – eine verbale Interaktion, die zur dargestellten Situation passt; alternativ da-

zu kann anstatt des vermeintlich Gesagten interagierend versprachlicht werden, was die Figuren im Standbild denken.

10. Die KT präsentieren ihr Standbild mit einem sorgfältig gewählten („sprechenden“) Titel, um die Wirkung des Bildes zu verstärken und/oder ihre Interpretation des Bildes anzudeuten.
11. Ein Text (z.B. ein autobiographischer Text, ein Brief) wird von einer Gruppensprecherin „atmosphärisch vorgelesen“. An vorher festgelegten Textstellen formieren sich die restlichen Gruppenmitglieder zu einem Standbild, um durch die Kopplung von Text und Bild eine stärkere Aussagekraft oder poetische Wirkung zu erzeugen.
12. Eine Kleingruppe präsentiert eine Serie von Standbildern, wobei – im Sinne einer Choreographie – bei der Präsentation auf einen „anmutigen Übergang ins nächste Bild“ geachtet wird. Die einzelnen Bilder werden zum Gerüst für eine mündliche oder schriftliche Erzählung.
13. Das Standbild wird aus der Perspektive einer bestimmten Figur erläutert.
14. Das Standbild wird zum Leben erweckt; die Figuren setzen die unterbrochene Handlung fort.

Aspekt Kunstform:

Die Inszenierungsform Standbild oder „Tableau“ ist Theaterbesuchern sehr vertraut; etwa von einer Aufführung, in der einige Schauspieler agierten, während andere Schauspieler zeitweise regungslos in ihren Positionen – als Standbilder! – verharrten. Das dramaturgisch reflektierte Nebeneinander, Nacheinander oder auch Wechselspiel von bewegten und still stehenden Bildern kann auf die Zuschauer eine besondere – ästhetische – Wirkung ausüben. Eine solche Wirkung hat sicherlich Peter Weiss beabsichtigt in der 32. Szene aus seinem Theaterstück *Die Verfolgung und Ermordung Jean-Paul Marats, dargestellt durch die Schauspielgruppe des Hospizes zu Charenton unter Anleitung des Herrn de Sade*.

Textausschnitt

DER MORD

Ausrufer gibt ein Zeichen mit dem Stab.

AUSRUFER

Der Mord

Corday, plötzlich klarwach, holt mit den Armen weit zum gewaltsamen Hieb aus und stößt den Dolch in Marats Brust. Ein gemeinsamer Schrei aller Patienten.

Sade steht vorgebeugt, triumphierend, von einem lautlosen Gelächter geschüttelt. Alle umstehen die Wanne in einem heroischen Tableau. Die Komposition hat folgendes Aussehen: Marat hängt, wie auf Davids klassischem Bild, mit dem rechten Arm über der Wannenkante. In der rechten Hand hält er die Schreibfeder, in der linken Hand seine Papiere. Corday hält den Dolch noch umfasst. Die vier Sänger hal-

*ten sie von hinten gepackt und ziehen ihre Arme so weit zurück, dass ihr Brusttuch aufplatzt und ihre Brüste entblößt werden.
Simonne steht mit einer Geste des Entsetzens über die Wanne gebeugt.
Duperret liegt auf den Knien. Roux steht hinter der Wanne hochaufgereckt auf einer Bank.*

3.3 Inszenierungstechnik 3: Positionseinnahme⁴

Aktivitäten:

Sehverstehen; mit dem Körper sprechen.

Auf ein Signal der Lehrerin / des Lehrers hin bewegen sich die agierenden KT an den „Spot“ auf der Aktionsfläche, an dem sie sich zu Beginn der Szenischen Improvisation befinden. An diesem „Spot“ nehmen sie Position ein: Sie stehen in erstarrter Körperhaltung, wobei die Details ihrer jeweiligen Körperhaltung sehr bedeutungsvoll sein können. Zum Beispiel kann eine Figur deutlich in die Richtung einer anderen Figur, ihr in die Augen schauen; der Blick kann aber auch seitlich an ihr vorbeigehen, auf den Boden gerichtet sein usw. Die Art des Blicks oder auch ein Detail in der Körperhaltung kann bereits viel aussagen über die Befindlichkeit einer Figur bzw. den Stand der Beziehung zwischen einzelnen Figuren zu Beginn der Szenischen Improvisation.

Dramapädagogische Absicht:

Die KT sollten möglichst die Gelegenheit bekommen haben, sich eine Vorstellung von der Handlungssituation und Figur zu machen, bevor sie in Position gehen, aber natürlich sind auch – wenn eine Gruppe Spielerfahrung hat – spontane Positionseinnahmen denkbar, aus denen sich der weitere Verlauf einer szenischen Improvisation ergibt.

Aspekt Kunstform:

Das Licht im Zuschauerraum wird gedimmt, starke Scheinwerfer werden auf die Bühne gerichtet und wir sehen – wie z.B. in Inszenierungen von Robert Wilson – die Figuren *in Position*, die sie erst einmal halten, bevor sie in die Bewegung gehen und anfangen zu interagieren. Auf diese Weise können zu Beginn, besonders auf dem Hintergrund eines interessanten Bühnenbildes, visuelle Zeichen gesetzt werden, die eine starke Wirkung auf die Zuschauer haben.

Regieanweisungen in Spielvorlagen helfen dabei, sich vom Ort der Handlung, von der Handlungsabfolge, von dem Aussehen einer Figur, von ihrer Tätigkeit, ihrer Körperhaltung, ihrer Position im Raum usw. eine Vorstellung zu machen. Dramatiker/innen beschränken sich in ihren Anweisungen zumeist

auf Andeutungen, helfen der Vorstellung von Regisseuren und Schauspielern lediglich auf die Sprünge. Anhand der folgenden Regieanweisung aus Klaus Pohls (1993) Theaterstück *Die schöne Fremde* ließe sich beispielsweise die Einnahme verschiedener Positionen üben und dabei erproben, wie Hilflosigkeit, ein Stocken, ein Spüren, ein Lauschen oder ein Sichentschließen in der Bewegung und durch entsprechende Mimik und Gestik zum Ausdruck gebracht werden kann. Ein Blick in ein Synonymwörterbuch kann natürlich dabei helfen, eine Wortbedeutung, z.B. von „stocken“ (stecken bleiben, etwas ist festgefahren; mit stockender Stimme: abgehackt), weiter zu klären und sich eine bessere Vorstellung davon zu machen, wie sich die Bedeutung eines Wortes verkörpern lässt.

Textausschnitt

Die Fremde allein. Sie steht in dem Zimmer hilflos herum. Bis sie plötzlich das Radio an- und gleich wieder ausstellt. Sie geht zur Tür. Sie will hinunter in das Foyer und sich etwas zu trinken holen. Sie stockt in ihrem Entschluss. Spürt etwas. Lauscht. Dann macht sie plötzlich die Tür auf. In der Tür steht Lutter mit dem Hund.

3.4 Inszenierungstechnik 4: Selbstvorstellung

Aktivitäten:

Hör- und Sehverstehen; freies Sprechen; Schreiben.

Dramapädagogische Absicht:

Ziel dieser Inszenierungstechnik ist es, den Zuschauern eine gute Vorstellung vom Kontext der dramatischen Handlung und von den handlungstragenden Figuren zu vermitteln.

Die Figuren stellen sich in ihren Rollen vor. Das geschieht sinnvollerweise zu Beginn, bevor oder während sich die dramatische Handlung langsam entfaltet. Denkbar ist, dass zunächst der Ort der Handlung mit Hilfe entsprechender Requisiten aufgebaut wird. Ist dies geschehen,

- a) bewegen sich die Figuren entweder alle gleichzeitig an den Punkt auf der Aktionsfläche, an dem sie sich zu Beginn der dramatischen Handlung befinden, nehmen ihre Position ein und stellen sich dann, auf ein Signal hin, reihum vor,
- b) oder geht die erste Figur auf die Aktionsfläche, nimmt ihre Position ein und stellt sich dann vor; in dieser Weise folgen nach und nach die anderen Figuren.

Wichtig ist, dass die Lehrerin / der Lehrer dabei auf das richtige Tempo achtet: Zwischen den Selbstvorstellungen sollte nicht zu viel Zeit verstreichen, die

jeweilige Vorstellung darf nicht zu zögerlich-langatmig werden, ein flüssiger Ablauf hält das Interesse der Zuschauer wach.

Je nach dramaturgischer Intention können den Figuren natürlich Vorgaben in Bezug auf die Form, in der sie sich vorstellen, gemacht werden. Die Variationsbreite sei nur angedeutet: Die Figuren

- sagen nur kurz etwas zu ihrer Identität (z.B. Name, Beruf);
- geben ausgewählte Informationen über ihre Biographie;
- sprechen über Gegenstände im Raum, die ihnen etwas bedeuten;
- deuten an, in welcher Weise sie an der (bevorstehenden) dramatischen Handlung beteiligt sind;
- machen Anspielungen auf ihre Beziehung zu anderen Figuren usw.

Bevor die Figuren sich in ihrer Rolle vorstellen, haben sie sich in der Regel in ihre Rolle eingefühlt (vgl. Inszenierungstechnik 1, Einfühlungsfragen beantworten). Bei dieser Einfühlung haben sie sich bereits in Gedanken oder auch schriftlich Wörter und Sätze zurecht gelegt, auf die sie bei der Selbstvorstellung zurückgreifen können. Ist eine solche Einfühlung erfolgt, kann den KT zugemutet werden, in ihrer Rolle über sich selbst frei zu sprechen. Denkbar ist aber auch, dass die KT ihre Selbstvorstellung schriftlich sorgfältig vorbereiten, eventuell als Hausaufgabe.

Aspekt Kunstform:

Bertolt Brechts (1994) Theaterstück *Der gute Mensch von Sezuan* beginnt mit einem „Vorspiel“, in dem als erster der Wasserverkäufer Wang auftritt. Seine Selbstvorstellung ist recht lang, da sie eine expositorische Funktion erfüllt: Sie vermittelt dem Publikum den sozioökonomischen und geografischen Kontext der bevorstehenden dramatischen Handlung; es bekommt darüber hinaus eine erste Ahnung von Wangs „narrativer Rolle“, der im Laufe der folgenden Szenen immer wieder die Handlungsfäden zusammenzieht. Interessant ist, wie unmittelbar im Anschluss an Wangs Selbstvorstellung die dramatische Handlung einsetzt.

Textausschnitt

Vorspiel

Eine Straße in der Hauptstadt von Sezuan

Es ist Abend. Wang, der Wasserverkäufer, stellt sich dem Publikum vor.

WANG: Ich bin Wasserverkäufer hier in der Hauptstadt von Sezuan. Mein Geschäft ist mühselig. Wenn es wenig Wasser gibt, muss ich weit danach laufen. Und gibt es viel, bin ich ohne Verdienst. Aber in unserer Provinz herrscht überhaupt große Armut. Es heißt allgemein, dass uns nur noch die Götter helfen können. Zu meiner unaussprechlichen Freude erfahre ich von einem Vieheinkäufer, der viel herunkommt, dass einige der höchsten Götter schon unterwegs sind und auch hier in Sezuan erwartet werden dürfen. Der Himmel soll sehr beunruhigt sein wegen der vielen Klagen, die zu ihm aufsteigen. Seit

drei Tagen warte ich hier am Eingang der Stadt, besonders gegen Abend, damit ich sie als erster begrüßen kann. Später hätte ich ja dazu wohl kaum mehr Gelegenheit, sie werden von Hochgestellten umgeben sein und überhaupt stark überlaufen werden. Wenn ich sie nur erkenne! Sie müssen ja nicht zusammen kommen. Vielleicht kommen sie einzeln, damit sie nicht so auffallen. Die dort können es nicht sein, die kommen von der Arbeit. *Er betrachtet vorübergehende Arbeiter.* Ihre Schultern sind ganz eingedrückt vom Lastentragen. Der dort ist auch ganz unmöglich ein Gott, er hat Tinte an den Fingern. Das ist höchstens ein Büroangestellter in einer Zementfabrik. Nicht einmal diese Herren dort – *zwei Herren gehen vorüber* – kommen mir wie Götter vor, sie haben einen brutalen Ausdruck wie Leute, die viel prügeln, und das haben die Götter nicht nötig. Aber dort, diese drei! Mit denen sieht es schon ganz anders aus. Sie sind wohlgenährt, weisen kein Zeichen irgendeiner Beschäftigung auf und haben Staub auf den Schuhen, kommen also von weit her. Das sind sie! Verfügt über mich, Erleuchtet! *Er wirft sich zu Boden.*

DER ERSTE GOTT *erfreut*: Werden wir hier erwartet?

3.5 Inszenierungstechnik 5: Stimmencollage

Aktivitäten:

Hör- und Sehverstehen; freies (emotionales) Sprechen; Schreiben.

Von der Lehrerin / dem Lehrer oder Regie führenden KT wird eine dramatische Handlung an dem Punkt gestoppt, an dem eine Figur in ein Dilemma geraten ist und vor einer schwierigen Entscheidung steht (Beispiele: Soll ich mein Kind abtreiben oder nicht? Soll ich den Einsatzbefehl unterschreiben oder nicht?).

Die Akteure „halten den Moment“, d.h. bleiben still in ihren Positionen stehen. Auf das so entstandene Standbild reagieren nun die Zuschauer/innen. Sie sprechen aus, was die Figur in diesem Moment innerlich (hin und her) bewegt. Sie wirken auf die Figur ein, indem sie ihr Ratschläge erteilen und vorschlagen, wie sie sich verhalten soll.

Die „anonymen Stimmen“ der KT können sich dabei natürlich widersprechen; sie repräsentieren das Gewissen der Figur oder auch das kollektive Bewusstsein der Gemeinschaft, in der diese lebt.

Dramapädagogische Absicht:

Ziel dieser Inszenierungstechnik ist es, das Ausmaß des Dilemmas, in dem eine Figur an einem bestimmten Punkt steht, bewusst zu machen. Was die anonymen Stimmen sagen, ist oft überraschend, erzeugt eine Spannung und steigert die Intensität, mit der die Figur und ihre Mitspieler handeln, wenn das Signal zur Fortsetzung der szenischen Improvisation gegeben wird.

Diese Inszenierungstechnik verlangt idealerweise von den KT spontanes sprachliches Reagieren. Denkbar ist aber auch, dass die KT zunächst stichworthaft aufschreiben, was sie anschließend mit „ihrer Stimme“ sagen. Weiterhin kann der dramatische Moment Ausgangspunkt und Bezugspunkt sein für eine Schreibaufgabe.

Aspekt Kunstform:

In Peter Handkes (1994) Theaterstück *Kaspar* – der Titel deutet auf den modernen Mythos des Findelkinds Kaspar Hauser – gibt es z.B. die anonymen Stimmen der „Einsager“. Sie reden ohne Unterlass vehement auf den anfangs so gut wie sprachlosen Kaspar ein, praktizieren an ihm eine Gehirnwäsche. Ihre phrasenhaften Sätze zielen darauf ab, Kaspars sprachliche, physische und psychische Entwicklung so zu beeinflussen, dass er schlussendlich den Verhaltensnormen, die den Einsagern vorschweben, entspricht.

Textausschnitt

Seine Handlungen werden begleitet von Sätzen der Einsager. Diese Sätze passen sich zuerst in ihrer Bewegung den Bewegungen Kaspars an, bis sich Kaspars Bewegungen allmählich ihrer Bewegung anpassen. Die Sätze verdeutlichen die Vorgänge auf der Bühne, ohne sie freilich zu beschreiben. Es stehen folgende Sätze zur Auswahl:

Von Geburt an ist allen eine Fülle von Fähigkeiten gegeben.

Jeder ist für seinen Fortschritt verantwortlich.

Jeder Gegenstand, der schadet, wird unschädlich gemacht.

Jeder stellt sich in den Dienst der Sache. Jeder sagt ja zu sich selber.

Die Arbeit entwickelt bei jedem das Pflichtbewusstsein.

Jede Neuordnung erzeugt Unordnung.

Jeder fühlt sich verantwortlich für das kleinste Stäubchen auf dem Boden.

Jeder, der nichts besitzt, ersetzt den Besitz durch Arbeit.

Jedes Leiden ist natürlich.

3.6 Inszenierungstechnik 6: Agierendes Erzählen

Aktivitäten:

Hör- und Sehverstehen; vorbereitetes oder spontanes freies Sprechen, „atmosphärisches Sprechen“ (Sprechtempo, Sprechpausen, Sprechvolumen); mit dem Körper sprechen; Schreiben.

Dramapädagogische Absicht:

Ein Vorfall, eine Erinnerung, eine Episode usw. wird erzählt, indem die erzählende Person nicht vom Platz aus erzählt, sondern sich im Raum umherbewegt und dabei etwa auf Gegenstände zeigt, räumliche Details hervorhebt, etwas demonstriert ... Je nach dramatischem Kontext kann sie – als neutrale, nicht in die Handlung involvierte Person – gegenüber dem erzählten Geschehen distanziert bleiben; oder sie kann in der Rolle erzählen, indem sie aus der Perspektive ihrer Figur das Geschehen berichtet und bewertet.

Um ihre Erzählung lebendig zu halten, kann die erzählende Person auch (an)spielen, wie sie oder eine andere Figur sich in einer gegebenen Situation verhalten hat, verhält oder verhalten wird.

In der Fremdsprache etwas erzählend darzustellen ist keine einfache Aufgabe. Nur von KT mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen kann man verlangen, aus dem Stegreif zu erzählen. Ansonsten muss eine solche Erzählung entsprechend vorbereitet werden: Das kann geschehen, indem die KT entweder aufschreiben, was sie erzählen möchten, oder lediglich Stichwörter auf einen Memozettel schreiben, den sie während ihrer Erzählung benutzen; in der Kleingruppe kann zunächst auch das Erzählen geprobt werden, bevor eine Präsentation vor größerem Zuschauer- bzw. Zuhörerkreis erfolgt.

Aspekt Kunstform:

Anhand eines Auszugs aus Bertolt Brechts (1994) Theaterstück *Der gute Mensch von Sezuan* lässt sich zeigen, wie Erzählung in Aktion gleitet und Aktion wieder in Erzählung mündet. Frau Yang, die alles daransetzt, ihrem existenzbedrohten Sohn Sun zu einem Arbeitsplatz zu verhelfen, erzählt dem Publikum, was sich zugetragen hat, schlüpft dann in ihre Rolle, um die erzählerisch eingeführte Episode auszuagieren; sie tritt dann wieder aus ihrer Rolle heraus, um über den Fortgang des Geschehens zu berichten, und ihr Bericht mündet wieder in Aktion: „Ein kleiner Vorfall“ wird ausagiert.

Textausschnitt

FRAU YANG *zum Publikum*: Ich muss Ihnen berichten, wie mein Sohn Sun durch die Weisheit und Strenge des allgemein geachteten Herrn Shui Ta aus einem verkommenen Menschen in einen nützlichen verwandelt wurde. Wie das ganze Viertel erfuhr, eröffnete Herr Shui Ta in der Nähe des Viehhofs eine kleine, aber schnell aufblühende Tabakfabrik. Vor drei Monaten sah ich mich veranlaßt, ihn mit meinem Sohn dort aufzusuchen. Er empfing mich nach kurzer Wartezeit.

Aus der Fabrik tritt Shui Ta auf Frau Yang zu.

SHUI TA: Womit kann ich Ihnen dienen, Frau Yang?

FRAU YANG: Herr Shui Ta, ich möchte ein Wort für meinen Sohn bei Ihnen einlegen. Die Polizei war heute morgen bei uns, und man hat uns gesagt, dass

Sie im Namen von Fräulein Shen Te Anklage wegen Bruch des Heiratsversprechens und Erschleichung von 200 Silberdollar erhoben haben.

SHUI TA: Ganz richtig, Frau Yang.

FRAU YANG: Herr Shui Ta, um der Götter willen, können Sie nicht noch einmal Gnade vor Recht ergehen lassen? Das Geld ist weg. In zwei Tagen hat er es durchgebracht, als der Plan mit der Fliegerstelle scheiterte. Ich weiß, er ist ein Lump. Er hat auch meine Möbel schon verkauft gehabt und wollte ohne seine alte Mama nach Peking. *Sie weint.* Fräulein Shen Te hielt einmal große Stücke auf ihn.

SHUI TA: Was haben Sie mir zu sagen, Herr Yang Sun?

SUN *finster*: Ich habe das Geld nicht mehr.

SHUI TA: Frau Yang, der Schwäche wegen, die meine Kusine aus irgendwelchen, mir unbegreiflichen Gründen für Ihren verkommenen Sohn hatte, bin ich bereit, es noch einmal mit ihm zu versuchen. Sie hat mir gesagt, dass sie sich von ehrlicher Arbeit eine Besserung erwartet. Er kann eine Stelle in meiner Fabrik haben. Nach und nach werden ihm die 200 Silberdollar vom Lohn abgezogen werden.

SUN: Also Kittchen oder Fabrik?

SHUI TA: Sie haben die Wahl.

SUN: Und mit Shen Te kann ich wohl nicht mehr sprechen?

SHUI TA: Nein.

SUN: Wo ist mein Arbeitsplatz?

FRAU YANG: Tausend Dank, Herr Shui Ta! Sie sind unendlich gütig, die Götter werden es Ihnen vergelten.

Zu SUN: Du bist vom rechten Wege abgewichen. Versuch nun, durch ehrliche Arbeit wieder so weit zu kommen, dass du deiner Mutter in die Augen schauen kannst.

Sun folgt Shui Ta in die Fabrik. Frau Yang kehrt an die Rampe zurück.

FRAU YANG *zum Publikum*: Die ersten Wochen waren hart für Sun. Die Arbeit sagte ihm nicht zu. Er hatte wenig Gelegenheit, sich auszuzeichnen. Erst in der dritten Woche kam ihm ein kleiner Vorfall zu Hilfe. Er und der frühere Schreiner Lin To mußten Tabakballen schleppen.

Sun und der frühere Schreiner Lin To schleppen je zwei Tabakballen.

3.7 Inszenierungstechnik 7: LiRo-Technik

Aktivitäten:

Hör- und Sehverstehen; „atmosphärisches Sprechen“ (Sprechtempo, Sprechpausen, Sprechvolumen); freies Sprechen, eventuell Lesen und Schreiben.

Dramapädagogische Absicht:

Diese Technik ist für die dramapädagogische Fremdsprachenpraxis von zentraler Bedeutung.⁵ Die Lehrperson mischt sich aktiv in die dramatische Handlung ein; sie wird zur Akteurin und spielt eine Rolle; eventuell agiert sie sogar in mehreren Rollen und wechselt zwischen diesen hin und her.

Die Übernahme einer Rolle bietet sich an, um

- auf rasche Weise in einen fiktiven Handlungskontext einzusteigen;
- Impulse zu geben für den Aufbau einer dramatischen Handlung;
- den Verlauf der Handlung gemäß unterrichtlichen Zielen zu steuern.

Diese Technik stellt hohe Anforderungen an das sprachliche und nicht-sprachliche Ausdrucksrepertoire der Lehrperson, denn die Bandbreite möglicher Rollen ist natürlich groß. Je nach Rolle kann der Lehrer / die Lehrerin innerhalb des dramatischen Kontextes beispielsweise:

- unterschiedliche Sprachregister und -strukturen einbauen,
- Modelle für Aussprache, Artikulation, Intonation liefern,
- landeskundliches Wissen vermitteln,
- „Requisiten“ wie Texte, Bilder, Gegenstände als Impulse für weitere (Sprach-)Aktivitäten nutzen,
- Überraschungsmomente schaffen, Spannung erzeugen, Interesse wecken,
- die KT in eine Entscheidungssituation drängen und sie zu Äußerungen und Handlungen auffordern,
- die KT dazu bewegen, zu moralischen, politischen, religiösen u.a. Fragen Stellung zu beziehen,
- auf vielfältigste Weise den „Faktor Fremdheit“ ins Spiel bringen, indem sie/er sich beispielsweise verkleidet, Verhaltenskonventionen bricht, fremdkulturelle Gesten nachahmt usw.

Bevor die Lehrperson diese Technik einsetzt, durch die sie unterschiedlichste Sprachaktivitäten in Gang setzen kann, sollte sie Antworten auf folgende sechs Fragen geben können:

1. Welche *Informationen* habe bzw. gebe ich in Bezug auf:
 - den fiktiven Kontext,
 - die konkrete Handlungssituation,
 - die Rollen, in denen die KT auf meine Rolle reagieren?
2. Welchen *Einfluss* nehme ich auf den (Fort-) Gang der dramatischen Handlung?
3. Was darf ich in meiner Rolle machen bzw. nicht machen? Welcher *Beschränkungen* muss ich mir bewusst sein, um meine Rolle glaubhaft verkörpern zu können?
4. Welche sprachbezogenen, emotionalen u.a. Anforderungen stelle ich an mich, welche an die Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen?
5. Welche *Atmosphäre* schaffe ich durch Wortwahl, Akzent, Sprachregister, Lautstärke, Kleidung, Requisiten, Raumarrangement usw.?

6. Was werde ich verbal und nonverbal konkret tun, und welche Konsequenzen wird *mein Tun* voraussichtlich haben?

Die LiRo-Technik bietet der Lehrperson die große Chance, sich aus ihrer „üblichen Lehrerrolle“ zu befreien, indem sie im fiktiven Kontext beispielsweise Rollen übernimmt, die vom Status her den Rollen der KT untergeordnet sind. Geschieht dies öfter, kann das die Unterrichtsdynamik im Kurs positiv verändern.

Die Lehrperson, die diese Technik anwendet, muss zweigleisig denken: Einmal muss sie als Figur *innerhalb* ihrer Rolle denken, andererseits muss sie *außerhalb* der Rolle, auf einer Metaebene, den Überblick über das dramatische Gesamtgeschehen behalten (es sei denn, was natürlich in fortgeschrittenen Gruppen möglich ist, KT tragen die Verantwortung für die Gestaltung der Szenischen Improvisation). Nur wenn sie diesen Überblick behält, kann sie an bestimmten Punkten die dramatische Handlung stoppen, um gemeinsam mit den KT die szenische Improvisation weiter zu planen und auszugestalten (s. in diesem Zusammenhang die weiter unten beschriebene LaRo-Technik).

Aspekt Kunstform:

In vielen Theaterstücken taucht recht unvermittelt eine Figur auf, die sich in ein laufendes Geschehen einmischt, auf dieses einwirkt, ihm eventuell eine neue Wendung gibt. In der folgenden in sich abgeschlossenen Szene aus Botho Strauß' (1983) Theaterstück *Groß und klein* tritt die Hauptfigur Lotte ohne Aufforderung in die Wohnung eines alten Ehepaares; ihr plötzliches Erscheinen unterbricht den routinemäßigen Tagesablauf der beiden Alten ...

Textausschnitt

Das Zimmer. Ein älteres Ehepaar. Der Mann massiert vor dem offenen Fenster den vorgebeugten, nackten Rücken seiner Frau. Lotte klopft leise, tritt ohne Aufforderung ein. Die beiden Alten richten sich auf.

DIE ALTE *leise*: Die Rosel ...! Gütiger Herr im Himmel, das Kind!

LOTTE: Entschuldigung ...

DER ALTE: Bitte gehen Sie, nur für einen kleinen Augenblick, grad vor die Tür, bitte.

Lotte weicht zurück, schließt die Tür.

DER ALTE: Es war nicht die Rosel, Muttchen. Hörst du mich?

DIE ALTE: Jetzt kommt die Rosel in unsere Tür. Nein, hab ich eine Freude!

DER ALTE: Ruhig, ruhig.

DIE ALTE: Jetzt dacht ich, das Kind steht in der Tür.

Er streichelt sie im Nacken.

DER ALTE: Ja. Es war nicht die Rosel.

DIE ALTE: Nein. Wer weiß?

DER ALTE: Gut. Jetzt geh ich zum Fräulein und hol es wieder rein.

DIE ALTE: Auf den ersten Blick, wie die aussah! Herr im Himmel, habe ich eine Freude gehabt!

DER ALTE *öffnet die Tür*: Sie ist nicht mehr da. Fortgegangen.

DIE ALTE: Fort? Du hättest sie nicht rausschicken dürfen, den Moment.

DER ALTE *schließt die Tür, kommt zurück*: Nein. Vielleicht. Andererseits wird sie nicht viel gewollt haben von uns.

DIE ALTE: So einfach fort ... Das ist beinah, als wär's doch die Rosel gewesen.

DER ALTE: Denk mal nach, wie unmöglich das ist.

Sie beugt sich wieder vor, der Alte massiert ihre Schultern.

DIE ALTE: Bei den Vermissten ist gar nichts unmöglich.

DER ALTE: Aber die Rosel, wenn die Rosel hier eines Tages in der Tür steht, die sieht jetzt doch viel, viel älter aus als damals. Die sieht jetzt vielleicht genauso alt aus wie die Frau im ersten Stock.

DIE ALTE: Wie die Inge? Das glaube ich nicht.

Dunkel

3.8 Inszenierungstechnik 8: LaRo-Technik

Aktivitäten:

Seh- und Hörverstehen; freies Sprechen, eventuell Schreiben.

Dramapädagogische Absicht:

Diese Technik ist in unmittelbarem Zusammenhang zu sehen mit der LiRo-Technik⁶. Die Lehrperson gibt deutliche Signale, um zu markieren, dass sie ab jetzt nicht mehr in ihrer Rolle ist – beispielsweise spricht sie mit anderer Stimme, verändert ihr Sprechtempo oder macht eine entsprechende Stoppgeste. Die Lehrperson steigt beispielsweise aus ihrer Rolle aus, um mit den KT den bisherigen Verlauf der Szenischen Improvisation kritisch zu beleuchten und den weiteren Verlauf der dramatischen Handlung „auszuhandeln“: Inszenierungsvorschläge werden gemacht; einige werden verworfen, andere akzeptiert, eventuell schriftlich weiter ausgearbeitet und in Kleingruppen geprobt. Ist die Lehrperson außerhalb ihrer Rolle und wieder in ihrer Funktion als Dramaturgin des Unterrichtsablaufs, kann sie z.B. die KT auffordern, kritisch Stellung zu nehmen zu der Art und Weise, wie sie ihre Rolle gespielt hat: „War das glaubhaft, wie ich gespielt habe? Passte das zu der Situation? Habe ich mich so bewegt, wie ihr euch einen alten Mann von 85 Jahren vorstellt? Sollte ich etwas anders machen, wenn wir weiter improvisieren?“

Ein solches gelenktes Unterrichtsgespräch mit den KT ist denkbar, aber der Lehrende kann aus seiner Rolle auch aussteigen, um in die Rolle eines/r agierenden Erzählers/in zu schlüpfen (vgl. Inszenierungstechnik 6, Agierendes Erzählen) oder in die Rolle einer anderen Figur zu wechseln. Im Verlaufe einer

Gestalteten Szenischen Improvisation gehen die Funktionen, die die Lehrperson übernimmt, oft nahtlos ineinander über: Als Regisseur/in bzw. Erzähler/in strukturiert sie den Verlauf der Szenischen Improvisation, als Akteurin verlangsamt, beschleunigt oder intensiviert sie die dramatische Handlung.

Aspekt Kunstform:

In Theaterstücken, die auf der maßgeblich von Bertolt Brecht entwickelten Theorie und Praxis des Epischen Theaters basieren, kommt es immer wieder zu Unterbrechungen der dramatischen Handlung. Die Dialoge sind unterbrochen durch Songs, Conférences und Adressen an die Zuschauer, in denen die Spieler/innen aus ihren Rollen treten und das Geschehen kommentieren. Der folgende Ausschnitt aus Brechts Theaterstück *Mutter Courage* zeigt, wie der logisch-realistische Ablauf einer Szene unterbrochen wird, indem Mutter Courage ein Lied singt; erst nachdem sie durch ihren Liedvortrag den Zuschauern Einblick in ihre Marketenderinnentätigkeit gegeben hat und darin das düstere Szenario des Dreißigjährigen Krieges heraufbeschworen hat, geht die eigentliche Handlung weiter.

Textausschnitt

DER FELDWEBEL, *sich in den Weg stellend*: Guten Morgen, ihr Leut! Wer seid ihr?

MUTTER COURAGE: Geschäftsleut.

Singt:

Ihr Hauptleut, lasst die Trommel ruhen
Und lasst eur Fußvolk halten an:
Mutter Courage, die kommt mit Schuhen
In denens besser laufen kann.
Mit seinen Läusen und Getieren
Bagage, Kanone und Gespann –
Soll es euch in die Schlacht marschieren
So will es gute Schuhe han.
Das Frühjahr kommt. Wach auf, du Christ!
Der Schnee schmilzt weg. Die Toten ruhn.
Und was noch nicht gestorben ist
Das macht sich auf die Socken nun.
Ihr Hauptleut, eure Leut marschieren
Euch ohne Wurst nicht in den Tod.
Lasst die Courage sie erst kurieren
Mit Wein von Leibs- und Geistesnot.
Kanonen auf die leeren Mägen
Ihr Hauptleut, das ist nicht gesund.
Doch sind sie satt, habt meinen Segen
Und führt sie in den Höllenschlund.
Das Frühjahr kommt. Wach auf, du Christ!

Der Schnee schmilzt weg. Die Toten ruhn.
Und was noch nicht gestorben ist
Das macht sich auf die Socken nun.
DER FELDWEBEL: Halt, wohin gehört ihr, Bagage?
DER ÄLTERE SOHN: Zweites Finnisches Regiment.
DER FELDWEBEL: Wo sind eure Papiere?
MUTTER COURAGE: Papiere?

Anhang

1. Materialien 1: Improvisationsaufgaben für 3er-Gruppe

1. Lest den folgenden Dialog. Jede(r) liest eine Zeile. Lest den Dialog auf diese Weise mehrere Male. Variiert dabei die Intonation, Betonung, das Tempo, die Lautstärke usw.

Dialog:

- Du Idiot.
- Bist selber ein Idiot!
- Lass ihn in Ruh! Der weiß es nicht besser.
- Der weiß überhaupt nichts.
- Verdammter Idiot!
- Du hast doch keinen Mut!
- Keinen Mut?
- Ja.
- Ich?
- Deine Großmutter vielleicht?
- Ich hab schon was ganz anderes gemacht!
- Dann zeig mal, was du kannst!

2. Klärt miteinander folgende Fragen:

- Wo/in welcher Situation werden diese Wörter und kurzen Sätze gesprochen?
- Wer sind die Sprecher?
- Welche Beziehung haben sie zueinander?
- Welche besonderen Merkmale haben sie?
- Wie heißen sie?

3. Entscheidet, wer von euch welche Sprecherrolle übernimmt; spricht dann den Text so, dass er zu der vorgestellten Situation gut passt.

4. Stellt euch vor, dieser Dialog wäre das Ende einer Szene aus einem Theaterstück. Was wird in der nächsten Szene passieren? Überlegt euch einen Ti-

tel für die folgende Szene und schreibt diesen Titel in großer Schrift auf einen Flipchartbogen.

5. Plant und probt ein *Standbild*, das einen Moment aus der folgenden Szene zeigt und eine Verbindung mit dem Titel der Szene deutlich macht.

2. Materialien 2: Einfühlungsfragen

Die Einfühlungsfragen sind auf die jeweilige Gruppe zugeschnitten und entsprechend zu verteilen:

1. S-Bahn-Surfer/Mitglieder der Clique
2. andere Zugreisende
3. Polizeibeamte
4. Leute auf dem Bahnhof

Gruppe 1: S-Bahn-Surfer/Mitglieder der Clique

Beantwortet zunächst in eurer Gruppe die Fragen unter Punkt 1, dann anschließend *einzeln* die Fragen unter Punkt 2.

Fragen 1

- Seit wann gehört ihr zur Clique?
- Wer ist am längsten dabei?
- Führt jemand von euch die Clique, oder seid ihr alle gleich?
- Habt ihr schon öfter so etwas gemacht? Warum macht ihr das?
- Was habt ihr gemacht, bevor ihr in den Zug gestiegen seid?
- Wie heißt ihr?

Fühle dich ein in die Person, die du spielen wirst, indem du folgende Fragen *aus der Perspektive dieser Person* beantwortest:

Fragen 2

- Wie alt bin ich?
- Wie bin ich gekleidet?
- Wie sieht mein normaler Alltag aus?
- Welche berufliche oder nichtberufliche Tätigkeit ist typisch für mich?
- Was mache ich an Wochenenden?
- Welche allgemeine Einstellung zum Leben habe ich?
- Was mag ich an mir? Was mag ich nicht an mir?
- Was wünsche ich mir? Wovon träume ich manchmal?
- Warum bin ich heute mit den anderen zusammen?

Gruppe 2: andere Zugreisende

Fühle dich ein in die Person, die du spielen wirst, indem du folgende Fragen *aus der Perspektive dieser Person* beantwortest:

- Wie alt bin ich?
- Wie bin ich gekleidet?
- Wie sieht mein normaler Alltag aus?
- Welche berufliche oder nichtberufliche Tätigkeit ist typisch für mich?
- Welchen sozialen Status habe ich?
- Wie heiße ich?
- Welche allgemeine Einstellung zum Leben habe ich?
- Was mag ich an mir? Was mag ich nicht an mir?
- Wohin fahre ich mit der S-Bahn? Nehme ich diese Linie öfter?
- Was tue ich, während ich im Abteil sitze?
- In welcher Stimmung befinde ich mich?
- Ist noch jemand im Abteil?
Wenn ja: Fühle ich mich gestört durch die andere/n Person/en?
Wenn ja: Warum?
- Was möchte ich heute noch machen?

Gruppe 3: Polizeibeamte

Beantwortet in eurer Gruppe zunächst die Fragen unter Punkt 1, dann anschließend *einzeln* die Fragen unter Punkt 2.

Fragen 1

- Seit wann seid ihr bei der Polizei?
- Ist es das erste Mal, dass ihr auf den Bahnhof gerufen werdet, oder ist das normal?
- Kennt ihr euch gut als Kollegen? Oder seid ihr heute nur zufällig zusammen?
- Wie heißt ihr?
- Was habt ihr gemacht, bevor dieser Einsatzbefehl kam?
- Habt ihr den gleichen Dienstgrad? Oder ist jemand Vorgesetzte/r?
- Wie/mit welcher Strategie wollt ihr in dieser Situation handeln?

Fragen 2

Fühle dich ein in die Person, die du spielen wirst, indem du *aus der Perspektive dieser Person* folgende Fragen beantwortest:

- Wie alt bin ich?
- Wie sieht mein normaler Alltag aus? Lebe ich alleine oder mit Partner/in?
Habe ich Kinder? Wenn ja: Wie alt sind sie? Was machen sie?
- Was mache ich an Wochenenden?

- Welche allgemeine Einstellung zum Leben habe ich?
- Was schätze ich an meinem Beruf? Was schätze ich nicht?
- Was werde ich machen, wenn der Einsatz vorbei ist?
- Worauf freue ich mich?

Gruppe 4: Leute auf dem Bahnhof

Fühle dich ein in die Person, die du spielen wirst, indem du *aus der Perspektive dieser Person* folgende Fragen beantwortest:

- Warum halte ich mich auf dem Bahnhof auf? Wo war ich vorher?
- Was tue ich gerade, während ich mich auf dem Bahnhof aufhalte?
- Was denke ich gerade?
- Bin ich allein, oder ist noch jemand anders dabei?
- Wie bin ich gekleidet?
- Wie alt bin ich?
- Welche berufliche oder nichtberufliche Tätigkeit ist typisch für mich?
- Welche allgemeine Einstellung zum Leben habe ich?
- In welcher Stimmung befinde ich mich?
- Was habe ich heute noch vor?

Anmerkungen

- 1 Die Veröffentlichung dieses Beitrags wurde ermöglicht durch Unterstützung aus dem Arts Faculty Fund der National University of Ireland, Cork.
- 2 Folgende Abkürzungen werden verwendet: KT für Kursteilnehmer/in; L. für Lehrer/in.
- 3 Die folgenden Ausführungen basieren auf einer Veröffentlichung, in der die Anwendung dieser Inszenierungstechnik an einem Unterrichtsbeispiel demonstriert wurde (M. Schewe 1995b).
- 4 Die folgenden drei Techniken („Positionseinnahme“, „Selbstvorstellung“, „Stimmen-collage“) sind als Varianten der Inszenierungstechnik „Standbild“ zu verstehen.
- 5 Die Abkürzung LiRo steht für „Lehrer/in in der Rolle“; ich gebrauche sie synonym zur englischsprachigen Bezeichnung TiR = „Teacher-in-Role“.
- 6 Die Abkürzung LaRo steht für „Lehrer/in außerhalb der Rolle“; ich gebrauche sie synonym zur englischsprachigen Bezeichnung ToR = „Teacher out of Role“.

Quellen der Literaturbeispiele

- Bond, Edward (1984), *Gerettet*, in: *Spectaculum, Moderne Theaterstücke* 11. Frankfurt/Main: Suhrkamp, (105–186).
- Brecht, Bertolt (1994), *Der gute Mensch von Sezuan*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brecht, Bertolt (1995), *Mutter Courage und ihre Kinder*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Handke, Peter (1994), *Kaspar*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pohl, Klaus (1993), *Karate-Billi kehrt zurück / Die schöne Fremde*, Frankfurt/Main: Verlag der Autoren.
- Strauss, Botho (1983), *Groß und klein*, München und Wien: Carl Hanser Verlag.
- Weiss, Peter (1975), *Die Verfolgung und Ermordung Jean Paul Marats, dargestellt durch die Schauspielgruppe des Hospizes zu Charenton unter Anleitung des Herrn de Sade*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Literaturangaben

- Frick, Jürg (1995), „Dauert die Jugend zu lang? Erschwerte Sinnsuche von Heranwachsenden“, in: *Neue Zürcher Zeitung* vom 23.5.1995.
- Schewe, Manfred L. / Shaw, Peter (Hrsg.) (1993), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Schewe, Manfred L. (1995a), *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Oldenburg: Universität – Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, Manfred L. (1995b), „Zum methodischen Potential von Standbildern im DaF-Unterricht“, in: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 40, (75–97).
- Schewe, Manfred L. (1998), „Dramapädagogisch lehren und lernen“, in: Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (1998), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt/Main: Peter Lang, (334–340).
- Schewe, Manfred L. / Wilms, Heinz (1995), *Texte lesen und inszenieren. Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund*, Wien: Eviva Verlag.
- Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch (1981), *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*, Berlin.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (1993), „Teaching EFL through Drama and the Confines of Reality: Reflections on a Teacher-Training Seminar at Oldenburg University“, in: Schewe, M. L. / Shaw, P. (Hrsg.) *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt/Main: Peter Lang, (209–226).

Bildquellen

© AMW Pressedienst