

6 Theater spielen im Fremdsprachenunterricht

1. Rollen spielen...
2. Spielen vor Publikum
3. "Ich kann nicht Theater spielen"
4. Theater als Kunst im Unterricht?

"Wer schon mal Theater gemacht hat, sei es als Spieler, sei es als Spielleiter, der weiß, daß diese merkwürdige Erotik der Arbeit, auf welchem Niveau auch immer, eine zentrale Produktivkraft von Theater ist. In ihr entwickeln sich Phantasie und Kreativität der Beteiligten, durch sie wird manche Grenze des Herkömmlichen überschreitbar, oft ganz überraschend und ohne strammen Vorsatz: Es geschieht etwas, und wir lachen über den Witz, der im Gewohnten verborgen lag" (Ruping 1993: 21).

Das Erlernen einer Fremdsprache ist Konfrontation mit dem Fremden schlechthin. Ein Verfremdungseffekt ist durch die andere Sprache und die mit ihr verbundenen Kultur schon gegeben. Mit anderen Worten: wir werden nie ganz wir selbst sein, wenn wir uns in einer Fremdsprache ausdrücken.

Das (Theater-)Spiel verfolgt grundsätzlich Zwecke, die außerhalb seiner selbst liegen, wenn es beispielsweise an Unterricht einer Fremdsprache, erzieherische oder ideologische Zielsetzungen gekoppelt wird.

Gibt es *feste* Techniken?

"Es wird nie feste Techniken geben können; vielmehr entwickelt jeder seine Technik, die immer der jeweiligen Gruppensituation angepaßt werden muß. [...] Übungen und Spiele kann man zu übertragen versuchen, trotzdem werden sie in jeder neuen Gruppe anders sein, einen anderen Verlauf nehmen, andere Erfahrungen vermitteln" (Ehlert 1986: 79). Dennoch ist es - auch und gerade im Fremdsprachenunterricht - unerlässlich, sich für einen konkreten Weg mit der Gruppe zu entscheiden. Methoden und Techniken (z.B. Übungen mit Bewegung, Ausspracheübungen u.v.a.m.) sind dann berechtigt, wenn sie offen und einsichtig strukturiert sind, d.h. ein Begründungszusammenhang ersichtlich ist. Auch dann sollten sie immer noch veränderbar gestaltet werden (Ehlert 1986: 58f).

Wir müssen berücksichtigen, daß Kreativität nicht unter allen Umständen und Bedingungen gleichermaßen gut entsteht und Bedingungen für Gruppenarbeit schaffen, unter denen sinnvoll-methodisches Arbeiten möglich wird.

Auf dieser Basis dürfen Spiele und Übungen nie als starr und unveränderbar angesehen werden, denn gerade die Veränderung bringt oft den größten Spaß (und Anreiz für den Gruppenleiter) sowie die beste, der jeweiligen Gruppensituation entsprechende Wirkung.

6.1 Rollen spielen...

1. ... in Rollenspielen
2. Statuen- und Bildertheater
3. Improvisationstheater
4. Stegreiftheater
 - 4.1. Forumtheater
 - 4.2. Psycho-/Soziodrama
 - 4.3. Zeitungstheater
 - 4.4. Playbacktheater
5. Psychodramaturgie und relationelle Pädagogik/Dramaturgie
6. Spielen mit Texten
7. Dramapädagogik

“Die ganze Welt ist eine Bühne und alle Frau’n und Männer bloße Spieler”
(Shakespeare; Jacques in “Wie es euch gefällt”).

Der Begriff Rolle (<lat. rotula: Rädchen>) wird in der Schauspielkunst seit dem 16. Jh. verwendet, als die Schauspieler ihren zu sprechenden Text von einem abzurollenden Papierstreifen lesend probten. Eine Theaterrolle zu spielen, bedeutet nach heutigem Verständnis, die Verwandlung in einen anderen Charakter. In verschiedenen Theatertheorien gibt es unterschiedliche Bestimmungen des Rollenbegriffs. In der Sozialpsychologie und der Soziologie wird der Rollenbegriff zur Beschreibung von Interaktionsstrukturen benutzt, dem die Annahme analoger Strukturen von Theaterhandlung und Alltagskommunikation zugrunde liegt (Langer 1992: 800f). Die Welt ist eine Bühne und jede/r spielt dort bewußt oder weniger bewußt bestimmte Rollen¹ (vgl. Goffman 1991: 3).

Beim Theaterspielen gibt es mehrere Möglichkeiten von Rollenübernahmen:

- 1) Eine reale Situation wird mit der eigenen Identität gespielt, d.h. man nimmt keine fiktive Identität an, sondern spielt sich selbst (eine der bekannten eigenen Rollen).
- 2) Eine fiktive Situation wird gespielt, die Handelnden spielen sich selbst.
- 3) Die Handelnden übernehmen in einer realen oder fiktiven Situation eine fiktive Rolle.

Eine fiktive Rolle ohne Hilfen, quasi aus dem Nichts zu entwickeln, sollten wir den professionellen Schauspieler/innen überlassen. Sie haben einen längeren Weg zurückgelegt, um dies zu können². Wenn im Fremdsprachenunterricht Rollen dargestellt werden³, ist ein Mindestmaß an Hilfestellungen für deren Entwicklung notwendig:

¹ Soziale Rollen sind Verhaltensweisen zwischen Handlungspartnern bzw. innerhalb einer Gruppe oder der Gesellschaft, die mit dem sozialen Status eines Individuums verknüpft sind und deren Befolgung von den Interaktionspartnern wechselseitig erwartet wird. Die Ausprägung einer Rolle hängt von der jeweils zugrunde liegenden Position und deren Funktion sowie vom gesamten Werte- und Normensystem ab (vgl. Hillmann 1994: 742).

² Sie können dies dadurch auch ohne externe Hilfen, es ist das Handwerkszeug ihres Berufes. Der Rollenerarbeitung von Schauspieler/innen geht eine sehr intensive geistige, physische und emotionale Arbeit an sich selbst voraus (vgl. die Arbeit des Schauspielers an seiner Rolle und an sich selbst bei Stanislawski und Strasberg), die für uns im Fremdsprachenunterricht schon allein aus zeitlichen Gründen nicht in Frage kommt. Nur in spielerischen Ansätzen können hier Prinzipien des “Schauspieltrainings” berücksichtigt werden: “Entspannung, Konzentration, Arbeit mit

- 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 oder Vorgang bzw. einer Person gegenüber einnimmt bzw. einnehmen wird.
(Schewe 1993: 161)

Je mehr Gestalt eine Rolle bekommt, desto leichter ist es, sich in sie hineinzusetzen und entsprechend zu handeln. Hilfreich ist dabei, nicht nur eine *äußere*, sondern auch eine *innere* Haltung zu entwickeln⁴. Dies kann z.B. durch konkrete Fragen an die fiktive Person (über ihr Aussehen, ihre Vorlieben und Abneigungen, die momentane Lebenssituation, ihre Handlungsmotivation etc.), das Schreiben einer Rollenbiographie oder Statuentheater (s.u.) unterstützt werden. Die intensivere Entwicklung einer Rolle entläßt den Darsteller nicht nur aus seiner Hilflosigkeit, sondern vermindert die Gefahr einer Stereotypenbildung⁵.

Vor dem Theaterspielen ist eine Aufwärmung des Körpers, ein Sich-frei-spielen wichtig. Insbesondere in Gruppen, in denen man die anderen nicht kennt, können (körperliche) Hemmschwellen, sich zu zeigen, verringert werden. Die Aufwärmung kann beispielsweise durch ein Spiel, eine Konzentrations- oder Entspannungsübung erfolgen.

Um das Ziel des darstellenden Spiels in einer Sprachlerngruppe zu erreichen, ist es vorteilhaft, mit einfachen Spielen zu beginnen, um die TN an diese Art des Lernens zu gewöhnen. Dazu eignet sich u.a. die Etablierung von Repertoireszenen⁶. Grundsätzlich, ob wir nur mit sprachlichen Elementen spielen oder zusammenhängende Szenen darstellen, sollten die Spielaufgaben begrenzt, leicht überschaubar und dem darstellerischen sowie sprachlichen Vermögen der Lernenden angemessen sein (Hartmann 1967: 26).

Objekten, sensorische Erinnerung, Handeln und Improvisation sowie Stimm- und Körpertraining machen die Arbeit des Schauspielers an sich selbst aus" (Straßberg 1996: 140).

³ Eine Darstellung ist die Zeichnung von etwas oder jemandem durch das eigene verbale und nonverbale Verhalten, so daß das Gemeinte für die Umwelt sichtbar und verständlich wird (Löffler 1983a: 35).

⁴ Die äußere Haltung bezieht sich auf das körperliche und sprachliche Ausdrucksverhalten einer Figur. Die innere Haltung umfaßt ihre bewußten und unbewußten Vorstellungen, Wünsche, Gefühlslagen, die sozialen, kulturellen und politischen Interessen (Schewe 1993: 163).

⁵ Siehe auch Kap. 6.2.2 "Erarbeitung von Rollen"

⁶ Das sind einfache Spiele, die zunächst zur Gewöhnung der Lernenden an diese Arbeitsform dienen und durch Wiederholung zum festen Bestandteil eines Kurses werden (wie etwa der Rückgriff auf vorangegangene Inhalte und sprachliche Mittel). "Nach dem Prinzip der aufbauenden, erweiternden Wiederholung (Prinzip der sog. konzentrischen Kreise) können diese 'Repertoireszenen' [...] Ausgangspunkt zur Einführung neuer Sachverhalte und sprachlicher Mittel sein" (Hartmann 1967: 25).

6.1.1 ...in Rollenspielen

“Unter Rollenspiel wird ganz allgemein ein dramatisches Spiel verstanden, in dem die Teilnehmer in die Lage versetzt werden sollen, zwischenmenschliche Beziehungen, deren soziale, emotionale, kognitive Dimensionen zu klären, indem sie ihre eigenen Rollen in der Auseinandersetzung mit der Rolle ihrer Partner zu relativieren, abzugrenzen versuchen. Hierzu ist es erforderlich, daß sie dazu in der Lage sind, das Rollenverhalten der anderen zu antizipieren und diese Vorwegnahme in ihrem Rollenhandeln zu spiegeln. In diesem Sinne ist Rollenspiel Probehandeln” (Schwerdtfeger zit. in Wagner 1983: 93).

Der Begriff Rollenspiel wird entweder als eine bestimmte Technik oder als Sammelbegriff für viele unterschiedliche Spielformen oder in der Abgrenzung zu allen anderen darstellenden Spielformen gebraucht (vgl. Löffler 1983a: 14f). Wir grenzen diesen Begriff folgendermaßen ein: Unter Rollenspielen verstehen wir jedes *Theaterspiel* innerhalb einer Kleingruppe⁷, in der fremde oder eigene Rollen dargestellt werden. Der Begriff Rollenspiel wird hier demnach als Oberbegriff für viele verschiedene szenische Darstellungsformen verwendet, in denen zur Probe in einer Als-ob-Situation gehandelt wird. Von diesen werden wir eine Auswahl in diesem Kapitel besprechen.

In Spielbeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht finden wir häufig unter der Rubrik Rollenspiel Dialoge zwischen zwei Personen am Tisch, ohne daß “richtig” gespielt wird (z.B. Lohfert⁸). Da hier keine explizite Bühne geschaffen wird und die Rollen i.d.R. ohne Einsatz von Körper, Gestik und Mimik *gesprochen* werden (s. unsere Theaterdefinition im ersten Kapitel), definieren wir diese “Rollenspiele” als Gesprächsdialoge. Rollenspiele - im oben definierten Sinn - benutzt im Fremdsprachenunterricht u.a. Butzkamm:

“Ein Schüler, der eine Rolle übernimmt, sich in sie hineinlebt und dabei in eine natürliche Gesprächssituation hineinversetzt und sprachliches Handeln mit nichtsprachlichem Handeln verbindet, hat die verwendeten sprachlichen Fügungen in sein kommunikatives Repertoire eingebunden. Sie haben damit eine tiefere Schicht seiner Persönlichkeit erreicht und sind weniger anfällig gegen das Vergessen. Der Schüler erfährt die Sprache auch körperlich. Zudem kann das Rollenspiel im direkten Gegenüber mit anderen Personen die Gefühlswelt eines Textes in elementarer Weise offenbaren. Rollenspiel ist Sprache mit Herz, Hirn und Hand” (Butzkamm 1980: 67).

Um der körperlichen Bewegung im Raum gerecht zu werden, fügt Schewe Herz, Hirn und Hand symbolisch den Fuß hinzu (vgl. Schewe 1993: 7).

⁷ hier: die Sprachlerngruppe

⁸ In dem Spielebuch Lohferts: Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache sind von 51 Spielen mit 11 benannten Rollenspielen lediglich drei davon einem Rollenspiel ähnlich. Vgl. zusätzlich Schewe 1993: 145ff, der in seinem Kapitel “Spielen als Farce?” die Defizite zahlreicher Übungsbeispiele von Rollenspielanregungen bzw. “-anleitungen” in gängigen DAF-Lehrwerken herausstellt und kritisiert.

Mit Rollenspielen können im Fremdsprachenunterricht allgemein:

- realitätsnahe oder fiktive Interaktions- und Kommunikationsstrukturen geschaffen werden, in denen Kommunikationsabsichten bewußt werden und entsprechende Kommunikationsmittel kennengelernt und angewendet werden, um diese Absichten auszudrücken (Erweiterung der kommunikativen Kompetenz)⁹
- Sprache und Inhalte handelnd reproduziert und produziert (kreativ erschaffen) werden
- verschiedene Aktions- und Reaktionsmöglichkeiten in verschiedenen (eigenen und fremden) Rollen probiert werden
- Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven gesehen und auf diese Weise hinterfragt werden, wobei es nicht um einfache Antworten, sondern um ein Weiterfragen geht¹⁰
- Empathie und ein erweitertes Verständnis für andere Denkweisen, Haltungen, Kulturen etc. entwickelt werden
- nonverbale Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten gefunden und erweitert werden
- Sprachen emotionell erlebt werden

Je ungewöhnlicher und unalltäglicher die Figuren im Rollenspiel aufeinandertreffen, desto weiter wird das Spektrum der sprachlichen Interaktionsmöglichkeiten und desto spannender wird die dramatisierte Szene (vgl. Schewe 1993: 168).

⁹ vgl. Löffler 1983a: 29f

¹⁰ Schewe 1993: 92

6.1.2 Statuen- und Bildertheater

Statuentheater ist eine Übungsform in der Schauspielausbildung, die auch als Darstellungsform genutzt werden kann. Sie ist in theaterpädagogischen Kreisen sehr beliebt und vielfältig einsetzbar und variierbar. Wie der Name schon andeutet, agieren die Schauspieler/innen als Statuen, d.h. sie erstarren aus einer Bewegung heraus spontan in einer Position und Haltung ("frieren ein") oder werden von anderen in eine solche gebracht und dort zu einem Bild geformt, modelliert, gebaut, bis sie dem Ausdruck (inklusive Blickrichtung und mimischer Ausdruck) entsprechen, den der Erbauer oder die Erbauerin beabsichtigt (ohne mündliche Anweisungen). Dadurch entstehen Bilder, die vergleichbar sind mit einer angehaltenen Handlung durch eine Photoaufnahme oder ein Videostandbild. Durch das Stellen von Bildern wird die Wahrnehmung sowohl der Personen in der Statuenrolle, als auch der Betrachter/innen geschärft. Deren Empathie und Verantwortung für die Statue u.a. hinsichtlich der Haltung (z.B. daß die Statue nicht dazu neigt, umzufallen), sind notwendige Voraussetzungen.

Eine zentrale Rolle nimmt die Körpersprache ein. "Der Körper lernt mit Hilfe seiner eigenen Bewegungen in Bildern wieder sprechen" (Mars 1993: 7). Die Statuenbilder können Gedanken sichtbar und begreifbar machen, wozu gesprochene Sprache oft nicht in der Lage ist (Boal 1989: 55). Die in ihrer Aussage verdichteten Bilder sind sehr eindrucksvoll und vielschichtig. Sie konstruieren Projektionsflächen und sprechen direkt die emotionale Ebene an. Wahrnehmung der und Ausdruck durch die Körpersprache werden bewußter. Deutlicher als im Gespräch wird auch, wie unterschiedlich Vorstellungen und Bilder von Menschen sind.

"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" (Schewe 1993: 241).

Bei eingeschränkten verbalen Ausdrucksmöglichkeiten (wie z.B. im Fremdsprachenunterricht) können Meinungen, Einstellungen, Gefühle mit Hilfe dieser Körperbilder vermittelt werden. "Über den Weg solcher 'sinnlich-präsentativen Unterrichtsformen' gelingt es, zu Persönlichkeitsschichten vorzudringen, die im Fremdsprachenunterricht selten erreicht werden: Wenn ein Lerner nicht direkt aussprechen muß, wie und was er empfindet, wächst seine Bereitschaft zur Mitteilung, deren Direktheits-, Verdichtungs- oder Verschlüsselungsgrad er selber bestimmt" (ebd.: 244).

Durch die Verlangsamung normalerweise schnell ablaufender Prozesse und die Reduzierung auf Wesentliches (keine überflüssigen Bewegungen), kann gezielter und detaillierter beobachtet, reflektiert und mit den Bildern weitergearbeitet werden. Aussagen der Bilder können verstärkt oder verfremdet werden durch deren Dynamisierung, z.B. indem einzelne Körperteile rhythmisch bewegt werden, reduziert Sprache eingesetzt wird, Sprachsequenzen rhythmisch wiederholt werden, die Statue gedoppelt¹¹ wird oder eine bewegte Bildermontage entsteht. Statuen können auch ausgetauscht werden (Rollentausch): Ein anderer übernimmt die Haltung der Statue. Dadurch ist es möglich aus der Rolle her auszutreten und sich von außen zu betrachten bzw. von der Betrachterrolle in die Empfindung der Rolle zu wechseln.

¹¹ zur Technik des Doppelns siehe Kap. 6.1.4

Eine spezielle Form des Statuentheaters kennen wir aus den Techniken des “Theater der Unterdrückten” (Boal)¹²: Ein Konflikt wird als *Realbild* gestellt. Die übrigen TN können an diesem Bild noch Veränderungen vornehmen, bis alle mit der plastischen Umsetzung des Themas einverstanden sind. (Manchmal gelingt dies nicht, da die Vorstellungen zu unterschiedlich sind. Es werden dann mehrere Varianten in einem Bild oder mehrere Ausgangsbilder gestellt). Dann wird die kollektive Wunschvorstellung der TN (Konflikt ist überwunden) in einem *Idealbild* dargestellt. Ausgehend von diesen beiden Bildern werden *Übergangsbilder* entwickelt, die Möglichkeiten der Veränderung vom Real- zum Idealbild zeigen. Die Diskussion in der Gruppe findet nicht mit Worten, sondern mit Bildern statt. Die TN sollen “spontan in Bildern denken”. Ideen und Meinungsverschiedenheiten werden direkt in der Veränderung der Bildersequenzen ausgedrückt und sichtbar. Nachdem die “Bildhauer/innen” ihre Vorstellung sichtbar gemacht haben, setzen die “Statuen” selbst den Übergang vom Real- zum Idealbild in Zeitlupe bewegend um (vgl. Boal 1989: 53ff, 71ff, 241ff).

Im Fremdsprachenunterricht ist das Statuentheater eine einfache und effektive Art, mit Theatermitteln vielfältig zu arbeiten¹³. Insbesondere mit Statuentheater

- können generative Themen¹⁴ (Freire) der Gruppe über Bilder erarbeitet und ausgedrückt werden.
 - können Konflikte und Themen verdeutlicht werden
 - können Haltungen zu jemandem oder etwas eingenommen werden
 - können unterschiedliche und gemeinsame Vor- und Einstellungen, Werte und Normen, Erfahrungen und Fiktionen deutlich werden, Vertrautes fremd und Fremdes vertraut erscheinen
 - kann Feedback anderen Gruppenmitgliedern und dem Anleiter bzw. der Anleiterin gegeben werden

¹² Der brasilianische Theatermacher und -autor Augusto Boal entwickelte das “Theater der Unterdrückten” in den 60er und 70er Jahren parallel zur Alphabetisierungsarbeit Freires (Pädagogik der Unterdrückten bzw. Erziehung zur Freiheit). Es griff als dialogisches Theater die Themen des Volkes in seiner Sprache auf und ließ die Zuschauer selbst in Aktion treten mit dem Ziel der Bewußtwerdung über und Befreiung von bestehenden Herrschaftsverhältnissen (Reflexion und Aktion). Für Boal findet im Theater Probehandeln für die Wirklichkeit statt, eine Probe zur Revolution. Dies ist im Zusammenhang mit den politischen Gewalttätigkeiten und staatlichen Repressionen in den Ländern Lateinamerikas zu sehen. Obwohl die Situation eine andere war und ist, als in Europa, wurde und wird hier viel mit diesem Theater gearbeitet. Häufig ist hier die internalisierte Unterdrückung (“Polizist im Kopf”) Thema. Weitere Techniken des Theater der Unterdrückten sind das Forumtheater, das Zeitungstheater, das unsichtbare Theater und das legislative Theater. Im unsichtbaren Theater wird zu einem aktuellen Thema vor Zuschauern gespielt, die nicht wissen, daß sie Theaterzuschauer sind (z.B. in der U-Bahn). Die Zuschauer werden in eine Handlung miteinbezogen, deren fiktiver Ursprung ihnen nicht bewußt ist (vgl. Boal 1989: 74ff u. 98ff). Im legislativen Theater fließen szenisch erprobte Themen und Änderungsvorschläge (mit unterdrückten Randgruppen z.B. Slumbewohnern und Straßenkindern) als Gesetzesvorlagen über das “Mandat Boal” in das Stadtparlament Rio de Janeiros ein (Boal 1993c: o.S.). “Man übt Demokratie live” (Runge de Souza 1995: 45).

¹³ Der Spielleiter sollte jedoch selbst Erfahrungen mit Statuentheater gemacht haben.

¹⁴ Konkrete Themen bzw. Tatsachen sind Themen im Menschen, in seinen Beziehungen mit der Welt im Gegensatz zu Themen, die außerhalb des Menschen existieren (vgl. Freire 1993: 89).

- können Improvisationen, Theaterstücke und Texte entwickelt werden und
- Rollen erarbeitet und vertieft werden
- können Handlungen angehalten und zum Thema gemacht werden
- kann gezielt mit der Sprache gearbeitet werden (z.B. können eingefrorene Bilder als Pausen für sprachliche Korrekturen oder Nachfragen genutzt oder entstehende Dialoge besser mitgeschrieben werden, was in einem fortlaufenden Theaterspiel ohne dessen Unterbrechung kaum möglich ist)
- können Texte bespielt werden (z.B. Ausgangspunkt, Höhepunkt(e), Schlußbild; verschiedene Momente eines Konflikts; verschiedene Haltungen und Äußerungen von Figuren aus dem Text)
- können Schauspielprinzipien erlebt, verdeutlicht und geübt werden (z.B. Körperspannung, abwechselnde Interaktion, Reduzierung ist oft mehr, wie wirkt was?, Gespür für Details...)¹⁵.

Statuentheater ist eher nonverbal angelegt. Es läßt sich aber auch gut mit Sprache oder Sprachelementen kombinieren (durch die Statuen, durch Beschreibungen und Kommentare der Betrachter/innen, als Sprechanlässe für Diskussionen/Reflexionen oder folgende Handlungen, evtl. beim Aushandeln in einer Gruppe von Bildhauer/innen über das zu bauende Bild¹⁶).

Statuentheater eignet sich sowohl gut als Einstieg (Warming up für die Gruppe, ein Unterrichtsthema, Theater), als auch als konkrete Arbeitsform, mit der eingehender umgegangen wird.

Theater wird mit Statuentheater auch für Ungeübte leicht spielbar, vorausgesetzt sie sind mit dem Prinzip des Bauens, Einfrierens und Verharrens in der Position vertraut.

Vergessen sollte man nicht, zwischendurch kurze Lockerungsübungen für länger stehende bzw. sitzende oder liegende Statuen einzubauen, da die eingenommene Haltung auf Dauer anstrengend sein kann.

Beispiele für Statuentheater finden sich im Anhang 11.2.2: Nr.6 "Ein Tisch, zwei Stühle", Nr.20 "Ich bin ein Baum"; Dialog- und Szenenentwicklung im Anhang 11.3.1: Nr.IV/4; Sensibilisierungsphase im Anhang 11.3.2; Rollenerarbeitung im Anhang 11.3.4: 7.- 11. US; Das Prinzip des Einfrierens findet sich außerdem in den Spielen Nr.21 "Und was jetzt?" und Nr.22 "Marathon" im Anhang 11.2.2.

Ein weiteres Beispiel, das ZAUBERHASEL mit einem Deutschkurs spielte: In einem Museum stehen verschiedene Statuen (die von anderen gebaut wurden). Die Besuchergruppe betrachtet die Kunstwerke und philosophiert darüber, was sie darstellen sollen bzw. was der Künstler oder die Künstlerin sich dabei gedacht hat. Anschließend werden die Statuen zu ihrer Meinung - während sie noch in der Haltung stehen - befragt.

¹⁵ Häufige Anfangsfehler beim Theaterspielen sind zu schnelles und vielfältiges Agieren, durcheinander sprechen, mit dem Rücken zum Publikum spielen, zu leise bzw. undeutlich sprechen, Spannungen bzw. Pausen nicht aushalten können.

¹⁶ Das nonverbale Aushandeln einer Gruppe, die ein Bild baut, beinhaltet eine andere Qualität als wenn dies verbal (kognitiv) geschieht. Durch eine nonverbale Diskussion in Bildern entsteht eine konzentriertere Atmosphäre und Wahrnehmung, die zudem eher von emotionalen Motiven geprägt ist.

6.1.3 Improvisationstheater

Improvisation (<lat. *improvisus* = unvorhergesehen>) bedeutet unvorbereitetes¹⁷, spontanes, freies Handeln bzw. Spiel. In der Theatergeschichte hat Improvisation bei der *Commedia dell'arte*¹⁸, Straßenkünstlern, Gauklern etc. seine Tradition (vgl. Nickel 1992: 429). Eine neuere Form des Improvisationstheaters ist der von Keith Johnstone entwickelte "Theatersport"¹⁹. Einige der Übungen im Anhang 11.2.2, die wir auf dem SKB-Workshop gemacht haben, werden u.a. im Theatersport als Aufwärmübungen bzw. "Training" verwendet²⁰.

Für gelungene Improvisationen sind bestimmte Merkmale kennzeichnend. Die im folgenden genannten Punkte sind als *Improvisationsregeln* hilfreiche Stützen für Improvisationsübungen und das Improvisieren von Szenen²¹:

1) Spontanität und Kreativität

Spontanität ist eine Fähigkeit, plötzlich aus innerem Antrieb, ohne langes Überlegen zu handeln und zu reagieren. Sie kann sich in motorischen Bewegungsabläufen, gedanklichen Prozessen und/oder im Zusammenwirken mit anderen Menschen zeigen.

Spontanität bedeutet, den ersten Einfall zu benutzen und nicht nachzudenken, was man spielen könnte. Spontanität betrifft die Empfindungen und Gedanken, die "freiwillig" auftauchen, ohne zu reflektieren, ob das nun eine gute Idee ist oder nicht. Nicht versuchen, genial oder originell zu sein! Es geht nicht darum, etwas "Richtiges" zu finden, sondern das zu nutzen, was vorhanden ist. Spontanität bedeutet auch, nicht in die Zukunft zu denken. Während man plant, ist die Gegenwart schon Vergangenheit und wird zur verpaßten Gelegenheit. Eine Theorie Johnstones ist, daß wir auf der Bühne und im Leben das meiste versäumen, wenn wir vorausdenken (Johnstone 1998: 25).

¹⁷ ohne oder mit nur sehr umrißhaft skizzierter Vorgabe

¹⁸ Ursprünglich (16. Jh.) hieß die *Commedia dell'arte* u.a. "*commedia improvisa, all'improviso*". Später (17./18. Jh.) wurde die ursprünglich regelstörende *Commedia* zur "Schauspielmaschine", da die Masken, Typen, Situationen u. Geschichten begrenzt blieben und kaum verändert als Stereotypen tradiert wurden (vgl. Lariavaille 1992: 243f).

¹⁹ Ein Animationstheater mit hohem Unterhaltungscharakter, in dem mehrere Gruppen von Schauspielern und Schauspielerinnen in sog. "matches" sich gegenseitig herausfordern und vom Publikum in ihrer Improvisationsfähigkeit "bewertet" werden. Kritiker verurteilen den Theatersport mit der Begründung, er fördere Konkurrenzverhalten (Johnstone 1998: 32). Dies erscheint aber nur auf den ersten Blick so. Im Gegenteil: Theatersport benötigt ganz besonders ein gutes Zusammenspiel und menschliche Interaktionen zwischen den Schauspieler/innen sowohl innerhalb einer "Mannschaft", als auch mit den "gegnerischen Mannschaften". Der "Wettkampf" ist Show, Illusion, Teil des Theaterspiels und dient dazu, die Stimmung im Publikum anzuheizen (vgl. Andersen 1996: 109f).

²⁰ Vgl. folgende Spiele im Anhang mit Spielbeschreibungen bei Andersen 1996 (A) und Johnstone 1998 (J).. Zum Teil sind sie dort anders benannt.: Nr.2 "Spiele mit Gegenstand": A : 39f, J: 423ff; Nr. 8 "Hutklau": J: 245ff; Nr. 10 "Grimassen schneiden" A: 19, J: 317f; Nr.19 "Was machst du da?" A: 38f, J: 534; Nr.21 "Und was jetzt?": A: 58; Nr.22 "Marathon" A: 80f, J: 290ff; Nr.23 "Tod in einer Minute" A: 87, J: 202ff; Nr.24 "Falsche Hände" A: 88f, J: 296ff Nr.25 "Wort-für-Wort-Geschichten" A: 26, 30f,73, J: 211ff, 336ff.

²¹ Vgl. die Theatersportregeln bei Andersen 1996: 23ff.

Hilfreich für Spontanität im Spiel ist, zu entspannen statt sich zu verkrampfen, den Kopf leer zu haben statt zu grübeln. Entspannende Spiele bzw. Entspannungsübungen können also hilfreich vor einem Theaterspiel sein, v.a. wenn die Anspannung groß ist. Entspannung heißt jedoch nicht nichts tun bzw. nichts denken, im Sinne von lasch oder müde sein. Eine weitere wichtige Voraussetzung für Spontanität ist *Präsenz*, d.h. Konzentration in einer entspannten Haltung. Ist eine Gruppe also zu entspannt bzw. müde oder geistig abwesend, sind aktivierende und stimulierende Spiele bzw. Konzentrationsübungen vor der eigentlichen Improvisation sinnvoll. Dies gilt prinzipiell für jegliche Art von Auftritt: “Ob du eine griechische Tragödie spielst oder ein Lied in einem Nachtclub singst: Alle Darstellung erfordert Konzentration und Du bist nicht konzentriert, wenn Du nicht denken kannst, und Du kannst nicht denken, wenn Du nicht entspannt bist” (Costopoulos in Wermelskirch 1996: 155).

Eng verknüpft mit Spontanität ist die *Kreativität*, d.h. die Fähigkeit etwas Neues zu schaffen. Beide entstehen zwanglos und unmittelbar. Beide erfordern, die eigene Phantasie kommen zu *lassen* und ihr Raum zu geben, ohne zu bewerten. Manchmal kommt die Phantasie auf Dinge, die man nicht akzeptieren will, da sie zu frech oder zu ordinär erscheinen. “Solche Einfälle machen der dramatischen Entwicklung Dampf.[...] Ein Theaterstück ganz ohne Frechheiten, Zoten und Bosheiten ist ein langweiliges Theaterstück” (Andersen 1996: 37).

Kreativität erfordert auch, der Phantasie *Zeit* zu lassen. Wenn man sich selbst zu sehr unter Druck setzt, blockiert man eventuell “zündende” Ideen. Anspannung und Selbstkritik behindern Kreativität. Andersen weist darauf hin, daß man nicht gleichzeitig kreativ und kritisch sein kann: “Das sind zwei verschiedene Denkweisen. Die eine denkt in Möglichkeiten, die andere in Beschränkungen. [...] Im Gegensatz zum logischen Denken ist kreatives Denken spontan, sprunghaft und ungesteuert” (ebd.: 37).

Um kreativ zu sein, braucht es außerdem einen festen *Rahmen*, d.h. eine vertrauenswürdige Umgebung. Man muß sowohl seinen Mitspielern und Mitspielerinnen als auch sich selbst vertrauen können.

2) Ja sagen und Kooperieren

Handlungen, die von Mitspieler/innen angeboten werden, dürfen nicht blockiert werden, indem ihr Vorschlag gewertet, kritisiert oder abgelehnt wird. Vorschläge sind sämtliche Beiträge, die dazu dienen, eine Handlung fortzusetzen. Auf Aufforderungen und Fragen der Mitspieler/innen muß eingegangen werden, unabhängig davon wie überraschend diese sind oder den eigenen Plänen widersprechen. Es darf nicht mit einem “nein”, sondern nur mit einem “ja” bzw. “ja, aber” geantwortet werden.

Beispiel²²: “Guten Tag, verkaufen Sie Schäferhunde?”

“**Ja, aber** man kann immer nur fünf auf einmal kaufen.”

oder: “**Ja, aber** die sind momentan ausverkauft. Wie wäre es mit einem kleinen Alligator?”

Wäre in diesem Beispiel mit “nein, ich habe keine Schäferhunde” geantwortet worden, wäre die Handlung vorerst blockiert und der Interaktionspartner müßte sich etwas Neues ausdenken oder die Handlung wäre beendet. Auf obige Weise wird ihm eine Möglichkeit zum direkten Weiterspiel geboten. Die Akzeptanz muß sich nicht in einem wörtlichen “Ja” ausdrücken. Entscheidender ist die Annahme des Angebots als Handlung. Die Verkäuferin

²² angelehnt an Beispiele in: Andersen 1996: 24ff

könnte z.B. "Nein" sagen und gleichzeitig durch ihr Spiel ausdrücken, daß sie doch Schäferhunde verkauft (Ja als Subtext).

Die Annahme der Vorschläge von Mitspieler/innen macht eine Improvisation zu einem Flechtwerk der guten Ideen von allen, anstatt daß sie nur aus den Ideen einer einzigen Person besteht (Andersen 1996: 23). Wichtig ist die *Zusammenarbeit* und die Übernahme von *Verantwortung* für das gemeinsame Spielen, d.h. auch seinen Mitspieler/innen die Chance zu geben, gut zu spielen und sich gegenseitig zu helfen bzw. zu "retten". Nur auf diese Weise kann ein Zusammenspiel erfolgreich werden.

Dazu gehört auch, die Verantwortung nicht durch Kneifen abzugeben, d.h. eine Idee zwar zu akzeptieren, ihr aber nichts hinzuzufügen.

Zum Beispiel: "Autsch! Was ist das?"

"Autsch! Ich weiß es nicht" (Johnstone 1998: 161).

Das Blockieren von Vorschlägen bzw. Kneifen ist ein häufiger Grund dafür, daß eine Szene (bzw. eine Konversation im realen Leben) nicht richtig in Gang kommt. Das "Jasagen" bedeutet auf den Gegenüber einzugehen, und zwar beidseitig. So entsteht eine *gemeinsame* improvisierte "Komposition" eines Gesprächs oder einer Handlung.

Spielerisch geübt werden können das "Jasagen" bzw. das Zusammenspiel sowie Spontaneität z.B. in Wort-für-Wort-Geschichten (Spielbeschreibung Nr.25 im Anhang 11.2.2). Die Geschichten werden nicht von einzelnen, sondern von der Gruppe gemeinsam erzählt. Sie werden nur zu schönen bzw. spannenden Geschichten, wenn alle im Zusammenspiel erzählen. Eine Geschichte zu planen, hat keinen Sinn, da sie sich ständig verändert durch das abwechselnde Erzählen. Ein Beispiel für Kneifen in diesem Spiel ist die endlose Aneinanderreihung von Adjektiven oder die Benutzung des Wörtchens "und", um nichts Neues beginnen zu müssen.

Solange die Regelsetzungen in einer Theaterszene nicht zu eng sind (z.B. Auswendiglernen eines Textes) wird in jeder Darstellung improvisiert. Dies läßt sich auf die Gesamtheit des Unterrichts übertragen: auch dort wird viel improvisiert, solange die Planung nicht zu starr ist. In der Konversation werden Sprachbestandteile improvisierend neu komponiert bzw. wird Sprache neu geschaffen, wenn diese nicht durch feste Übungs- oder Textvorlagen eingeschränkt wird. Sowohl für den Fremdsprachengebrauch und den Unterricht insgesamt, als auch für das Spiel sind demnach Spontaneität, Kreativität, Präsenz und Zusammenspiel gefragt. Diese für viele Lebensbereiche und insbesondere für Theaterimprovisationen wichtigen Fähigkeiten können allgemein in vielen Spielen und spezifischer in Improvisationstheaterformen "trainiert" werden, und zwar in unterschiedlichen Abstufungen. Je flexibler der Rahmen und je weniger Vorgaben ein Spiel hat, desto freier ist die Improvisation. Je weniger die Gruppe (bzw. der Lehrer) zu improvisieren gewohnt ist, desto mehr Vorgaben sind nötig.

3) Geführte Improvisation

Eine Rahmensetzung vor und während einer Improvisation vermittelt mehr Sicherheit. Ein vorgegebener Handlungsrahmen wird individuell ausgestaltet und variiert, sei es in einer Phantasiereise (Führen durch eine innere Bilder- und Sinneswelt) oder durch eine physische Handlung. In einer geführten Improvisation werden mehr Hilfen gegeben, als in einer freien Improvisation, was das Ausführen der Aufgabenstellung und das Einfühlen in Rollen und Handlungen einfacher macht. Außer der Vorgabe einer Ausgangssituation und

der Rollencharaktere, werden während der Improvisation szenische Veränderungen vorgegeben, auf die im Spiel spontan reagiert werden muß (vgl. Bräuer 1995: 171ff).

Vorübungen (auch als Warming up geeignet) von szenisch geführten Improvisationen sind z.B. das Gehen im Raum mit der Vorstellung, man gehe auf Asphalt, durch Wasserpfützen und Matsch, über Eis, duftendes Gras, Sand etc. (vgl. auch Morgenanimation und fiktiver Spaziergang im Anhang 11.3.1. Nr.II/3). Bei diesen Gehübungen können zahlreiche Aufgabenstellungen gegeben und variiert werden. Auch ein Text kann auf diese Weise inszeniert werden: Einzelne Passagen werden vorgelesen, die spontan von den Spieler/innen handelnd umgesetzt werden. Oder: die Spieler/innen bekommen in der entstehenden Handlung von außen (durch den Spielleiter oder andere Kursteilnehmer/innen) weitere Handlungsrichtlinien (vgl. auch Anhang 11.2.2. Nr.21 "Und was jetzt?").

Geführte Improvisationen sind Übungen antizipatorischer Art. In einer gedanklichen Vorwegnahme der Handlung oder von Handlungsteilen bzw. in Erwartung eines bestimmten Ereignisses in der Vorstellung bzw. Phantasie, orientiert sich das jeweilige Verhalten, das in sich spontan und kreativ bleibt (die Aktion selbst wird nicht geplant, vgl. oben: nicht voraus denken).

Das Potential von antizipatorischen Übungen für die Theaterarbeit und den Fremdsprachenerwerb liegen u.a.:

- in einem unbefangeneren und genauerem Spiel (und Sprechen)
 - in der Konfrontation mit und Verbindung von (fremdsprachlichen) Vorgaben von außen und (muttersprachlichen) eigenen inneren Vorstellungen
 - in der Ich-Darstellung mit einer Konzentration auf sich selbst als Ausgangspunkt für die Erarbeitung einer fremden Rolle. Auch die fremde Rolle in der anderen Sprache kann nicht losgelöst von der bekannten Rolle (den Erinnerungen) in der eigenen Kultur/Sprache an- und eingenommen werden
 - in dem "offenen" Blick zu den Mitspieler/innen
- (vgl. Bräuer 1995: 175f)

6.1.4 Stegreiftheater

Stegreiftheater ist *improvisiertes* Theater aus dem Stegreif fast ohne vorherige Proben oder Vorbereitung. In ihm werden Ideen sofort in Handlungen umgesetzt (s.o.).

Wir können in den folgenden Improvisationsformen dennoch Unterschiede zum reinen Improvisationstheater (wie z.B. im Theatersport) feststellen: Es erfolgt hier eine Verbindung zwischen *Improvisation und Reflexion*. Die Mitwirkenden spielen i.d.R. sie selbst *konkret* betreffende Inhalte und weniger fiktive Situationen²³. Beim Stegreiftheater schlüpft man seltener in fremde Rollen, sondern spielt sich (meistens) selbst unter Erweiterung des bekannten Rollenverhaltens²⁴. Die beiden Begriffe Improvisationstheater und Stegreiftheater werden in der Literatur nicht voneinander abgegrenzt, jedoch in unterschiedlichen Kontexten verwendet.

Zwei besondere Formen von Stegreiftheater sind das Psycho- bzw. Soziodrama (Moreno²⁵) und das Forumtheater (Boal²⁶). Für das Psycho- und Soziodrama gilt das Stegreiftheater als frühe Vorform, aus dem sie sich weiterentwickelt haben. Die eigentliche Theaterarbeit steht hier noch im Vordergrund. In beiden Theaterformen ist das *Publikum aktiv*. Deshalb bieten sie interessante Anstöße auch für den Unterricht. Desweiteren sind für uns in dieser Hinsicht Zeitungstheater-Techniken (Boal/Moreno) und das Playbacktheater (Fox) interessant.

6.1.4.1 Forumtheater

Im Forumtheater wird ein gesellschaftlicher Konflikt durch Schauspieler und Schauspielerinnen vor einem Publikum dargestellt. Diese Szene wird wiederholt. Nun können und sollen die Zuschauer/innen (Zu-Schau-Spieler²⁷) intervenieren, indem sie eigene Lösungen vorschlagen und andere Handlungsalternativen auf der Bühne erproben.

²³ Dies trifft v.a. in den Ursprüngen dieser Theaterformen zu. Natürlich kann man sämtliche Techniken des Stegreiftheaters auch in fiktiven Kontexten verwenden.

²⁴ "Im Psychodrama ist Willy Loman Willy Loman, Macbeth ist Macbeth, Cyrano ist Cyrano. Der Protagonist spielt nicht »als ob«; das Spiel geht von einer realen Person aus, die sich selbst und die Schlüsselerlebnisse des Lebens darstellt" (Yablonski 1992: 26).

²⁵ Jakob Moreno kreierte in den 20er Jahren zuerst in Wien, später in den USA neue, lebendige Formen des Theaters: das Konflikttheater und das Stegreif- oder Spontanitätstheater als Revolutionierung der verfestigten, konservierenden herkömmlichen Theaterformen ("Kulturkonserven"). Im Konflikttheater konnten die Zuschauer aktiv in die Handlung auf der historischen Bühne eingreifen ("Zuschauspieler"). Im Stegreiftheater wurden zusätzlich die beiden Bühnen aufgehoben und der ganze Raum wurde zu einem einzigen Theaterfeld, zu einer einzigen Bühne, zu einem "Theater ohne Zuschauer" (Feldhändler 1987: 10ff). Aus dem Stegreiftheater entwickelte Moreno die soziometrischen Methoden Soziodrama und das therapeutische Theater bzw. Psychodrama. Er erkannte die heilende, kathartische Wirkung des Stegreifspiels, wobei er den Prozeß des Spielens als ein Ausagieren eines Konflikts beschreibt, der sich im Leben angestaut hat. Im "Theater der Privatsphäre" werden unmittelbar inter- und intrapsychische Konflikte angesprochen (vgl. ebd.: 18ff). Er verstand sich dabei nicht als Analytiker, sondern als Akteur (Yablonski 1992: 243).

²⁶ Boal siehe Kap. 6.1.2 (Statuentheater)

²⁷ von Boal "spect-actors" genannt

Schauspieler/innen und Spielleiter²⁸ sind ihnen dabei behilflich. Alle agieren gemeinsam und versuchen, im Dialog des Theaters mit seinen Mitteln (Bilder, Sprache, Körpersprache) eine erweiterte Handlungsfähigkeit zu erwerben und neue Lösungen zu finden. Kennzeichnend ist - wie beim Statuentheater - daß über ein Problem nicht sprachlich, sondern vorrangig *handelnd diskutiert* wird. Reflexion und Aktion gehen Hand in Hand. Das Probehandeln soll konkrete Erfahrungen im Theater und Veränderungen im realen Leben ermöglichen (vgl. Boal 1989: 56ff, 82ff u. Boal 1993b).

Ein Beispiel für Forumtheater im Fremdsprachenunterricht beschreiben Dietlinde Gipser, Nabil Kassem²⁹ und Heiner Zillmer, die es u.a. gemeinsam in der Deutschlehrer/-innenausbildung in Ägypten an der Ain Shams Universität Kairo einsetzten. Thema der gespielten Szene war eine ägyptische Familie, in der die Tochter versuchte, ihren Vater davon zu überzeugen, Theater im Rahmen ihrer Lehrerinnenausbildung spielen zu dürfen. "In den teilweise heftig gespielten Austauschrollen kam eine Reihe von Variationen ins Spiel: wie kann sich die Tochter anders verhalten? Die Macht des Vaters, gestützt von Frau und Sohn, konnte Keine/r in die Schranken weisen. Aber zumindest Widersprüche im scheinbar so klaren Verhalten des Vaters sichtbar gemacht werden" (Gipser u.a. 1988: 11).

6.1.4.2 Psycho- und Soziodrama

Das Prinzip der Veränderung durch Aktion gilt ebenso im Stegreiftheater Morenos. Dadurch, daß jede/r in den Handlungsverlauf eingreifen kann, "ist die Bühne abhängig von der Aktivität und Kreativität der "Zuschauer" und wird zum Spiegel dessen, was im Publikum an Problemen, Konflikten etc. vorherrscht. Die Bühne wird zum Ort, an dem der/die Einzelne sich ausprobieren kann. Sie wird zu einem Ort, wo die Personen ständig improvisieren und die Ordnungen immer wieder neu definieren müssen. Der schöpferische Prozeß entsteht vor aller Augen sichtbar und nachvollziehbar[...]", wird ständig neu "geboren" (Feldhändler 1987: 14).

Im Psychodrama als "experimenteller Ort" zwischenmenschlicher Interaktion können konkrete zwischenmenschliche Probleme Einzelner bearbeitet werden. Beim Soziodrama liegt der Schwerpunkt auf Gruppenproblemen³⁰ z.B. eine Flüchtlingsproblematik oder "im Untergrund bestehende politische Probleme. Anstatt dieses Problem theoretisch zu behandeln oder einfach gehen zu lassen, machen sich die Teilnehmer daran, mittels

²⁸ bei Boal heißt dieser "Joker"

²⁹ Nabil Kassem hat eine "Dialogspiel-Lernstrategie" entwickelt, mit dem Ziel, eine fremde Sprache kritisch-kognitiv anzueignen. Diese basiert auf der Pädagogik und dem Theater der Unterdrückten sowie auf handlungstheoretischen Ansätzen in der Linguistik. Ein Ziel der Lernstrategie für die Deutschlehrer/-innenausbildung ist die Befähigung zu einem intellektuellen Dialog zwischen Deutschen und Ägyptern, d.h. die eigene Situation der Lernenden in ihrem interkulturellen Kontext und die zunächst fremde, deutsche Kultur bewußt zu machen. Für das Ziel, nicht nur die Sprache zu erlernen, sondern auch ein Verständnis der anderen Kultur zu erarbeiten, wird u.a. mit Theatermethoden gearbeitet. Indem mit diesen der Prozeß der Wahrnehmung besonders herausgehoben wird, werden die normalerweise unbewußte Verknüpfung von Wahrnehmen, Denken, Sprechen und Handeln bewußt gemacht und Sinn und Bedeutung von Begriffen in der Fremdsprache unmittelbar vermittelt. Soziale Zusammenhänge der eigenen wie auch der fremden Kultur werden durch Betrachten und Analyse der Szene bzw. durch handelnde Veränderung (Ausprobieren von gedachten, erwünschten und real-möglichen Handlungsalternativen) kritisch untersucht (Gipser u.a. 1988: 12ff).

³⁰ häufig vor einem Massenpublikum (vgl. Leutz 1986: 116ff)

dramaturgischen ‘Durchlebens’ eine Lösung ihrer eigenen Lage herbeizuführen” (Moreno 1967: XXVIII).

Wir verstehen Psycho- und Soziodrama im Fremdsprachenunterricht nicht als Therapieform, sind uns aber über die irreführende Bezeichnung bewußt. Moreno selbst verwendet die Bezeichnung “role-training” (bzw. “pädagogisches Rollenspiel”) für sozialpädagogische Funktionen des Psychodramas, um es von dem mit therapeutischer *Zielsetzung* abzugrenzen (Leutz 1986: 114). Wir haben diese Bezeichnung nicht übernommen, da sie a) meistens in der Literatur nicht auf diese Weise verwendet wird und b) zu Irritationen mit den vielfältigen Rollenspieldefinitionen, einschließlich unserem oben definierten Rollenspielbegriff führen würde.

“Kurz, psychodramatische Methoden auf allen Stufen des Bildungssystems ergänzend heranzuziehen hilft reguläre und komplexe Bildungsprobleme lösen, kann zur Vermittlung normalen Wissenstoffs dienen und die alltäglichen Vorgänge im Unterricht lebendiger gestalten, so daß eine reizvollere und erfreulichere Lernsituation entsteht” (Yablonski 1992: 167f).

Psychodramatechniken sind u.a. geeignet, Stereotypenbildung zu vermeiden. Beim Forumtheater ist unserer Meinung nach die Gefahr der Reproduktion von Klischees größer, da ein Thema gefunden werden muß, das *alle* Beteiligten betrifft. Im Psychodrama wird das Thema *einer Person* in Szene gesetzt³¹, zu dem die anderen in der Gruppe während des Spiels Parallelen bzw. Verbindungen zu ihrem Leben entdecken. In der Verbindung von beiden Theaterformen, dem Theater der Unterdrückten *und* dem Psychodrama, sehen wir fruchtbare Möglichkeiten für pädagogische Arbeit, so wie sie bereits Scheller in seinem “erfahrungsbezogenen Unterrichtskonzept” nutzt³² und Feldhändler und Dufeu in einem Fremdsprachenunterricht des “Seins”³³.

In beiden Theaterformen werden

- das individuelle Rollenrepertoire sowie Interaktions- und Handlungsmöglichkeiten erweitert
- Konflikte dargestellt, zu denen versucht wird, Lösungen zu finden
- neue Erlebnisse und Erkenntnisse (von Personen- und Sachverhalten) gewonnen, was durch *Einfühlung* in Rollen geschieht (im Gegensatz zur Verfremdung).

Erweiterung des Repertoires an Inszenierungstechniken

Für Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht sind die Psychodramatechniken interessant, die hier z.B. mit der theaterpädagogischen Intention eingesetzt werden können, Rollen eingehender zu erarbeiten oder Aussagen in Szenen theatralisch wirksam zu unterstreichen. Diese Techniken haben ihren Ursprung im Theater:

³¹ “Wie Moreno sagt: ‘Die Darstellung der persönlichen Realität kommt zuerst - das Umlernen kommt später.’ In dieser Hinsicht tritt Moreno dafür ein, den Protagonisten so weit als irgend möglich seine Szene wählen zu lassen, seinen Schauplatz und sein Hilfs-Ich, damit er sein Problem spielen kann” (ebd.: 16).

³² “Unter der Bezeichnung Szenisches Spiel hat Scheller - im Rückgriff auf Stanislawski, Brecht, Straußberg, Moreno, Boal u.a. - spezielle Arbeitsweisen und -verfahren entwickelt, insbesondere für den erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n)” (Schewe 1993: 121f). Zum “erfahrungsbezogenen Unterrichtskonzept” vgl. Kap. 3.3.2.7.

³³ siehe folgendes Kapitel

“*Moreno* hat seine wesentlichen Inspirationen durch das Theater gewonnen. Dies gilt sowohl für die Entwicklung seiner Handlungstechniken, Rollenspiel, Psychodrama und Soziodrama als auch für seine Kreativitäts- und Rollentheorie” (Petzoldt/Mathias 1982: 57)

Sie können sowohl im Sinne Morenos (die Einfühlung zu verstärken), als auch im brechtschen Sinne (Bewußtmachung durch Verfremdung) sowie unter ästhetischen Gesichtspunkten eingesetzt werden.

Doppeln

Ein “Double” bzw. Doppelgänger agiert hinter oder neben dem Protagonisten und hilft ihm, seine Gefühle zu äußern, indem er sich physisch (z.B. Körperhaltung/Gangart) und emotional mit diesen Gefühlen identifiziert und sie ausspricht.

Monolog

Der Protagonist spricht seine Gedanken in einer Szene laut aus, wodurch die verborgenen Absichten und Gedanken für das Publikum sichtbar werden. Das Monologisieren kann mit dem Doppeln verbunden werden: Das Double spricht die Gedanken des Protagonisten³⁴.

Spiegeln³⁵

Der Protagonist kann sich selbst beobachten, indem er entweder von einer Person oder einem anderen Medium (z.B. Video) gespiegelt wird³⁶.

Rollentausch

Die Rollen in einer Interaktion werden getauscht: A wird zu B und B wird zu A. Dadurch können 1) die Rolle des anderen besser verstanden werden (Einfühlung auf einer Aktionsebene) und 2) Einsichten über die eigene Rolle gewonnen werden (Spiegeleffekt)³⁷.

Der leere Stuhl

Ein Stuhl oder ein anderes Möbelstück sind imaginär mit einer Person besetzt, mit der der Protagonist interagiert. Der Protagonist kann sich auch selbst auf den Stuhl setzen und so die Rolle der imaginären Person einnehmen (Rollentausch)³⁸.

Der hohe Stuhl

Eine Person mit höherem Status steht während der Interaktion auf einem Stuhl/Tisch (Verdeutlichung von Statusunterschieden durch räumliche Anordnung).

Zukunftsprobe

Anstehende wichtige Ereignisse wie z.B. eine wichtige Besprechung oder ein entscheidender Telefonanruf werden in der Quasi-Realität geprobt, wodurch man anschließend der realen Situation besser gewachsen ist.

Lebende Zeitung

Aktuelle Zeitungsnachrichten werden auf der Bühne “lebendig”, wodurch der Sinn von Ereignissen besser verstanden.

³⁴ Vgl. Variante von “Ein Tisch - zwei Stühle” (Nr.5) im Workshopbeispiel im Anhang 11.2.2.

³⁵ Auch Boal beschreibt Spiegelübungen.

³⁶ Vgl. Spiegelübung Nr.II/4 im Anhang 11.3.1 und Grimassen und Gefühlsausdrücke spiegeln im Workshopspiel Nr.10b) u. c) im Anhang 11.2.2.

³⁷ Der Spiegeleffekt ist hier stärker, als beim passiven Zuschauen, da man auf sich selbst in der Rolle des anderen reagiert.

³⁸ Vgl. auch: aus der Sicht eines Gegenstands erzählen (Nr.2.5 im Anhang 11.2.2).

6.1.4.3 Zeitungstheater

Ziel des Zeitungstheaters (Boal) ist es, "die sogenannte 'Objektivität' des Journalismus zu decouvrieren", richtig bzw. anders lesen zu lernen und zu lehren. "Das Zeitungstheater stellt die Realität der Fakten wieder her, indem es die einzelne Meldung aus dem Zeitungskontext herauslöst, sie ohne verzerrende Vermittlung vor den Zuschauer stellt" (Boal 1989: 29).

Im Zeitungstheater werden Zeitungsmeldungen gegen den Strich, zwischen den Zeilen gelesen und werden szenisch dargestellt (vgl. ebd.: 30ff).

Der Unterschied zur "lebenden Zeitung" Morenos ist die politische Intention, kritikfähig und damit mündig zu werden³⁹. Dies wird durch Verfremdungstechniken (z.B. rhythmische Untermalung eines Chores), also Distanzierung unterstützt, während Morenos Techniken auf Einfühlung und Identifikation abzielen. Feldhändler verbindet im Fremdsprachenunterricht beide Theaterformen im "lebenden Zeitungstheater"

6.1.4.4 Playbacktheater

"Jeder von uns hat eine Lebensgeschichte, eine Art innerer Erzählung, deren Gehalt und Kontinuität unser Leben *ist*. Man könnte sagen, daß jeder von uns eine 'Geschichte' konstruiert und lebt. Diese Geschichte sind wir selbst, sie ist unsere Identität.[...] Biologisch und physisch unterscheiden wir uns voneinander - historisch jedoch, als gelebte Erzählung, ist jeder von uns einzigartig" (Sacks 1994: 154).

Im Playbacktheater (Fox⁴⁰) werden Geschichten von Menschen szenisch umgesetzt. Diesem Theater liegt als Grundmotivation zugrunde, daß das Leben voller Geschichten ist, die erzählt werden wollen und daß Geschichten dem Leben einen Sinn geben. Das Bedürfnis nach Geschichten und dem Geschichtenerzählen verbindet Menschen und ist kulturübergreifende Tradition (vgl. Salas 1998: 29ff).

"Jede Geschichte aus dem Leben kann im Playback-Theater erzählt werden, ob sie prosaisch, metaphysisch, heiter oder tragisch ist - manche Geschichten können dies alles gleichzeitig sein. Es funktioniert, ganz gleich, über welches Können die Schauspieler verfügen. Notwendig sind vor allem Respekt vor dem anderen, Einfühlungsvermögen und Freude am Spiel" (Salas 1998: 19).

Im Playbacktheater kommen Menschen aus dem Publikum auf die Bühne und erzählen eine Geschichte aus ihrem Leben. Dies kann auch eine kurze alltägliche Begebenheit sein. Die Schauspieler/innen setzen diese Geschichte aus dem Stegreif in Szene (eine Art geführte Improvisation). Danach wird der Erzähler gefragt, ob er einverstanden ist mit der dargestellten Umsetzung. Die Geschichte wird ein zweites Mal gespielt, wenn er dies nicht ist. Für die Art der Umsetzung können alle bekannten Theater Techniken genutzt werden z.B. auch fließende Skulptur⁴¹, Commedia dell' arte, Marionettenspiel.

³⁹ politisch-revolutionärer Grundgedanke und Anspruch Brechts, den er u.a. in Lehrstücken und dem epischen Theater praktisch umsetzte (vgl. Paradies/Greving 1995)

⁴⁰ Ein Schüler Morenos, der eine eigene Theaterform entwickelte und damit in vielen Teilen der Welt unterwegs war. Seine Vorbilder liegen in den Werten und der Ästhetik uralter Erzähltraditionen, im alternativen Theater und in den wichtigen und befreienden Ritualfunktionen des Geschichtenerzählens in Dörfern des ländlichen Nepal, wo er einige Zeit seines Lebens verbrachte (Salas 1998: 21ff).

⁴¹ dynamisiertes Standbild

Playbacktheater ist eine Theaterform, die sich gut in den Fremdsprachenunterricht integrieren läßt. Sie ermöglicht, daß TN Episoden aus ihrem Alltag bzw. Geschichten aus ihrem Leben in Szene setzen (lassen). Insbesondere in interkulturell zusammengesetzten Kursen gibt es einen reichen Schatz an Geschichten. Eine andere Variante ist, daß die Geschichte nicht vorher ganz erzählt wird, sondern gemeinsam mit den Darsteller/innen entsteht (z.B. mit dem Spiel "und was jetzt?" im Anhang 11.2.2 Nr.21).

6.1.5 Psychodramaturgie und relationelle Pädagogik/Dramaturgie

Psychodramaturgie linguistique, Pédagogie relationelle und Pédagogie dramaturgie sind Formen des Fremdsprachenunterrichts, die von Bernard Dufeu und Daniel Feldhendler entwickelt wurden⁴².

Entgegen einer “Pädagogik des Habens”, in der Sprachinhalte lehrer- und lehrwerkszentriert vermittelt werden, die Sprache in Sprachelemente zerlegt wird und die Kommunikation hierarchisch, kontrolliert, normativ, leistungsorientiert, verzerrt, formal, oberflächlich und unpersönlich stattfindet, setzt Dufeu eine “Pädagogik des Seins” (vgl. Dufeu 1983: 198ff).

In einer *Pädagogik des Habens* bleibt die Fremdsprache ein Fremdkörper, sie ist Lerngegenstand statt Mittel zwischenmenschlicher Kommunikation und wird damit ihrem Wesen und ihrem wesentlichen Zweck entfremdet. “Die Leistung der Teilnehmer ist auf eine primitive sprachliche Reaktion reduziert. Ein echtes Zuhören, das wirklich erlaubt, das wahrzunehmen, was der andere meint bzw. ausdrücken will, wird nicht gepflegt” (ebd.: 202).

Der Körper wird nicht miteinbezogen in den Lernprozeß. Die Sitzposition erlaubt kaum eine begleitende Gestik zum sprachlichen Ausdruck, die Mimik entspricht der Situation und nicht dem Inhalt der Aussagen. Die Sprache wird emotionell sinnentleert und es werden “Analphabeten des Gefühls” produziert (ebd.).

“Diese Reduzierung hat schwerwiegende Konsequenzen für den Spracherwerb: Die Teilnehmer müssen die Sprache mühsam über mechanische Übungen und abstrakte Denkformen erlernen. Der Ertrag ist, verglichen zum Einsatz im Allgemeinen recht gering” (ebd.).

Davon unterscheidet sich deutlich in ihren Haltungen, Zielen, Methoden die lernerzentrierte *Pädagogik des Seins*, in der Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der TN durch erlebte, in Gruppenzusammenhänge eingebettete, nonverbale und verbale Kommunikation erweitert werden.

Die Sprache ist nicht Ziel des Unterrichts, sondern Mittel zwischenmenschlicher Kommunikation. Sie wird nicht gelernt, sondern in direktem Kontakt mit Bezugspersonen erlebt und erworben. Dadurch ist sie eine Sprache der Gruppe, deren Sprachmaterial durch die Beziehungssituationen und Erlebnisse in der Gruppe leichter behalten wird (Dufeu 1983: 211ff).

Die TN werden als Individuen betrachtet, als Subjekte, die in Entwicklung stehen. Eine Festlegung des inhaltlichen Programms zu Beginn des Spracherwerbs wird dadurch ausgeschlossen. Der Erwerb der Fremdsprache ist auf die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen gerichtet und nicht auf die Speicherung von sprachlichen Inhalten. “Diese Fähigkeiten tragen zur besseren Wahrnehmung seiner selbst, der anderen und der Umwelt bei, und erlauben, *sich* in der Fremdsprache zu situieren und sich auszudrücken” (ebd.: 204).

Eine Auswahl an wesentlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zur Wahrnehmung und zum Sprechen einer Fremdsprache benennt Dufeu:

⁴² Dufeu und Feldhendler lehren an den Universitäten Mainz und Frankfurt.

“Angemessenes Vertrauen zu sich selbst und in die anderen, Offenheit, Disponibilität, Rezeptivität, Einfühlung, Sensitivität, Sensibilität, Intuition, Kontaktfähigkeit, gelassene Konzentration, spielerische Fähigkeit, Fähigkeit dem anderen zuzuhören, Präsenz, Reproduktions-, Kombinations- und Assoziationsfähigkeit, Implikationsfähigkeit, Fähigkeit sich als Person auszudrücken und sich zu situieren.
Diese Fähigkeiten sind in jedem von uns latent [...]” (Dufeu 1983: 204f).

Dufeu bietet Übungen an, die zur Entwicklung dieser Fähigkeiten beitragen, wobei er die Freiwilligkeit der Teilnahme an diesen Aktivitäten und deren flexiblen Einsatz betont (ebd.: 205).

In diesen Übungen geschieht das Verstehen nicht nur auf einer intellektuellen, sondern auch auf der affektiven Ebene. Dies erlaubt ein inneres Verstehen und Verständnis von dem, was der Gesprächspartner sagt, meint und ausdrückt. Dem Gefühlsleben der TN wird durch die direkte Einbeziehung der TN als Personen mit ihrer Sprache und Wahrnehmung in den Aktivitäten Rechnung getragen. Der Körper wird in den Sprachunterricht einbezogen u.a. durch: Entspannungsübungen zu Beginn jeder Sitzung, Atemübungen, Körperausdrucksübungen, Übungen zum sprachlichen Rhythmus und der Intonation, Stimmübungen für mehr Stimmicherheit, Expressivität und spielerische Beziehung zur Sprache (ebd.).

Die TN werden nicht zensiert oder moniert, was ihr Schuldbewußtsein entwickeln und aus dem Irrtum einen Fehler machen kann. Das Sprachmaterial, das ihnen fehlt, wird von der Gruppe bzw. vom Lehrer vorgeschlagen. Die Übernahme der korrekten Form hängt von der Disponibilität der TN zu einer sprachlichen Verbesserung und von ihrer sprachlichen Reife ab.

Grammatik erscheint in inhaltlichen Zusammenhängen z.B. das Konditional in Imaginationsspielen. Die Zeit und Modifizierungen können z.B. räumlich, also durch Einbeziehung des Körpers erlebt werden: Der dynamische Wert des Passé composé und der statische Wert des Imparfait⁴³ können im Laufen und Stehenbleiben oder durch unterschiedliche Handbewegungen beispielsweise während einer Erzählung/ eines Interviews/ in einem Imaginationsspiel im Kontrast körperlich erfahren werden. Es entsteht eine Art Körpergrammatik. Ist eine kognitive Bearbeitung des grammatikalischen Phänomens notwendig, wird von den erschienenen Irrtümern in der Gruppe ausgegangen und durch die Gruppe versucht, anhand der vorhandenen Beispiele mit ihren Worten die Regel selbst zu formulieren. Die damit entstandene Regel entspricht dem Kenntnisstand der Gruppe und wird von ihr selbst formuliert (induktives Lernen)⁴⁴.

Der Begriff *Animateur* wird dem des Lehrers vorgezogen, gemäß dem gleichnamigen französischen Begriff (aus “anima”: Atem, Seele, der der belebt). Der Animateur ist derjenige, der dazu beiträgt, daß die Fremdsprache nicht gelehrt, sondern erfahren und erlebt wird.

Außer fachlichen und pädagogischen Kompetenzen braucht er laut Dufeu eigene Erfahrungen in Gruppendynamik und Psychodrama bzw. Gestaltpädagogik und eine bewußte Reflexionsfähigkeit über sich selbst und die Beziehungen zu und zwischen den TN⁴⁵. Wesentlich für die Rolle des Animateurs ist nicht die eigentliche Kursvorbereitung, sondern “eine Persönlichkeitsentwicklung, die erlaubt, die schöpferische Spontaneität in

⁴³ Vergangenheitsformen in der französischen Sprache

⁴⁴ Vgl. Dufeu 1983: 206f.

⁴⁵ Eine diesbezügliche Ausbildung bietet Dufeu in Mainz am Centre de Psychodramaturgie an.

der Gruppe zu Tage kommen zu lassen und als Person präsent zu sein, denn ‘Ich lehre, was ich bin’” (ebd.: 207f).

Wir teilen die Ansicht, daß für das Leiten einer Gruppe die Reflexion und Entwicklung der eigenen Rolle notwendig ist. Therapeutische Vorerfahrungen für den Fremdsprachenunterricht haben zu müssen, halten wir für übertrieben, wenn nicht fehl am Platze.

Drei Formen der Psychodramaturgie wurden von Dufeu und Feldhändler entwickelt, die tiefgreifend geprägt sind von einer Ausbildung im klassischen Psychodrama an den Moreno-Instituten in Überlingen und Stuttgart. Sie setzen an der Gesamtheit des Individuums, seiner schöpferischen Spontanität und am “Lernen” in Handlung, Erfahrung und Begegnung an (Dufeu u.a. 1993: 203f).

“Wir beabsichtigen nicht, die pädagogische Welt in eine therapeutische Welt umzuwandeln, sondern wir wollen vielmehr an den Quellen des Psychodramas schöpfen, soweit es die Fremdsprachenpädagogik bereichern und vertiefen kann. Die Pädagogik wird so nicht zur reinen Wissensvermittlung reduziert, sondern kann ihre wesentliche Funktion erfüllen, d.h. zur Entwicklung des Menschen in seiner Gesamtheit beitragen” (ebd.: 208).

Für uns ist besonders die dritte Form, die relationelle Dramaturgie interessant, in der wir die *Verbindung* von bisher beschriebenen Theatertechniken und deren *Einbindung* in den Fremdsprachenunterricht finden.

Alle drei Formen werden mit Sensibilisierungs- und Aufwärmübungen eingeleitet und Feedbackformen abgeschlossen:

1) Psychodramaturgie linguistique =PDL (Dufeu)

Die PDL arbeitet mit Techniken des Psychodramas (Doppeln, Spiegeln, Rollentausch) und der Dramaturgie (Benutzung von neutralen Masken, Techniken der Schauspielerausbildung)

Masken und Halbmasken bieten einen Schutz und helfen, sich auf sich selbst zu konzentrieren und die Aufmerksamkeit auf das Zuhören zu richten (ebd.: 209f). Sie haben außerdem eine Symbolfunktion, sind Träger mythologischer Bedeutung, haben einen Verfremdungseffekt und eine beruhigende Funktion (vgl. Dufeu 1991: 379f). Die auf dem Boden sitzenden TN mit den Masken werden gleichzeitig von einer anderen Person gedoppelt, die sich in Haltung, Atemrhythmus und Gefühle hineinversetzt. Die TN werden in einer Atmosphäre der Empathie und des Vertrauens in ihren Ausdruckswünschen und -bedürfnissen sprachlich unterstützt⁴⁶. Die Masken werden während der ersten drei Tage (Individualphase) benutzt. Bei der späteren Begegnung mit anderen TN sind die Protagonisten ohne Maske⁴⁷. Die schützende und erweiternde Funktion der Masken wird in

⁴⁶ Vgl. ebd. 209f, Dufeu u.a. 1993: 206ff, Dufeu 1991: 376f.

⁴⁷ “Die Masken werden in einer Phase getragen, in der die Teilnehmer abhängig vom Sprachangebot einer Animatrice sind. Je mehr sie in der Lage sind, sich in die Fremdsprache autonom hineinzuwagen, und je mehr sie die eigene Verantwortung für ihre Aussagen übernehmen können, desto weniger wird die Maske notwendig” (Dufeu 1991: 380).

der zweiten Woche durch das Imaginäre übernommen. Die TN übernehmen dann frei erfundene bzw. Rollen aus der Märchenwelt oder aus der Mythologie⁴⁸.

Die beschriebenen Übungen wirken auf uns sehr fremd und weisen in eine therapeutische Richtung, die wir uns nicht im Fremdsprachenunterricht vorstellen können. Um einen umfassenderen Eindruck von einem Unterricht mit PDL zu gewinnen, müßten wir ihn zunächst erleben.

2) Pédagogie relationelle bzw. Relationelle Pädagogik (Dufeu)

“Relation heißt Interaktion. Relationelles Lernen geht daher von dem Lernenden selbst aus.[...] die sprachliche Produktion entsteht aus der Situation” (Feldhändler 1991a: 139).

Die Relationelle Pädagogik versucht Kreativitäts- und Imaginationstechniken, körperliche Ausdrucks- und Kommunikationstechniken beim Erwerb der Fremdsprache miteinzubeziehen. Typisch sind Ausdruckstechniken, die aus der Haltung bzw. Bewegung einer Person entstehen.

Ein Beispiel ist der Körperspiegel (vgl. Anhang 11.3.1 Nr. II/4), der zu einem Stimm Spiegel und anschließend zu einem verbalen Spiegel wird, in dem in Begleitung von Bewegungen Satzteile und ganze Aussagen gespiegelt bzw. verändert und vervollständigt werden⁴⁹. Diese Übungen können in einem Gespräch zwischen beiden Spiegelpartnern oder zwei Spiegelgruppen, die aufeinander treffen, münden (vgl. Dufeu 1983: 211). Weitere Beispiele sind die gegenseitige Vorstellung mit Hilfe eines imaginären Gegenstandes, die Identifikation mit einer historischen Person, Zukunftsprojektionen, die Imagination bzw. Zeichnung, Verschriftlichung und/oder Darstellung eines Wunschpartners, Wunschhauses etc. und psychodramatische Rollenspiele. Die vorgeschlagenen Themen versuchen das emotionale Leben der Gruppe zu berücksichtigen (vgl. Dufeu u.a. 1993: 206).

In der Relationellen Pädagogik Dufeus finden wir eher Ansatzpunkte für unsere eigene Arbeit. Die Übergänge zur Relationellen Dramaturgie sind fließend.

3) Dramaturgie relationelle bzw. Relationelle Dramaturgie (Feldhändler/Dufeu)

Drama heißt im etymologischen Sinne *Handlung*. Die Dramaturgie ist das katalysierende Gerüst der äußeren und inneren Handlung und somit der Sprache. “Während oftmals das Wort Theater mit dem Auswendiglernen von Texten und Übernehmen von fixierten Rollen verbunden wird, verstehen wir Dramaturgie als Stegreifarbeit (Kunst des Augenblicks) und als Ausdruck aus dem Erleben.” Relationelle Dynamik und dramaturgischer Katalysator bilden die beiden Grundpfeiler der Relationellen Dramaturgie (Feldhändler 1991a: 138f).

Die Relationelle Dramaturgie überträgt Dramaturgieformen und Techniken der Schauspieler/innenausbildung in den Fremdsprachenunterricht.

⁴⁸ “Das Imaginäre erweitert nicht nur die Welt der Realität, sondern führt die Gruppe in eine tiefere Dimension, die neue Kräfte freisetzt. Imaginäre Gestalten spornen außerdem die Teilnehmer zum Ausdruck an. Gleichzeitig werden sie durch den freien Raum des Imaginären geschützt (das bin nicht ich, es ist nur ein Produkt meiner Phantasie). Die archetypische Welt (s. C.G. Jung) kommt in dieser Phase zum Ausdruck und erschließt sich den Teilnehmern” (ebd.: 381).

⁴⁹ Die TN müssen sich bei dieser Übung auf körperlicher, vokaler und verbaler Ebene “zuhören” und darauf achten, daß die Spiegelpartner/innen dem Ausdruck bzw. Aussagen folgen können (vgl. Dufeu 1983: 211).

Im Unterrichtsraum wird ein imaginärer Raum geschaffen, in dem sich Phantasie und Realität begegnen. In diesem Raum wird mit Grundformen der Interaktions- und Theaterpädagogik, der Theaterarbeit, des dramatischen Spiels, mit Gedichten, Novellen, Märchen, Handpuppen gehandelt. Es werden u.a. Modelle und Techniken des Statuen-, Forum-, Zeitungstheaters (Boal), Psycho- und Soziodramas (Moreno), Playbacktheaters (Fox) und Arbeitsformen von Stanislawski, Souriau, Sheleen, Ryngaert und Barret genutzt (vgl. Dufeu u.a. 1993: 206ff.; Feldhender 1992: 415ff).

Eine spezifische Form der Relationellen Dramaturgie ist das "Lebendige Zeitungstheater", die Feldhender aus dem Zeitungstheater Boals und der lebend(ig)en Zeitung Morenos entwickelt hat. Das didaktische Ziel des Lebendigen Zeitungstheaters besteht im aktiven Verstehen und Bearbeiten in der Fremdsprache von Informationen und Nachrichten. Ein anregendes Beispiel, wie man Zeitungsnachrichten dramaturgisch im Fremdsprachenunterricht bearbeiten kann, ist im Anhang 11.3.2 (aus Platzgründen) zu finden. Das Thema ist die Deutsche Einheit, die für Helmut Kohl kurz vor der Geburt steht (Oktober 1990) aus der Sicht der französischen Presse.⁵⁰

Dieses Beispiel veranschaulicht u.a., wie psychodramatische Techniken (Doppeln und Spiegeln) außerhalb eines Therapiezusammenhanges eingesetzt werden können. Sehr deutlich werden die verschiedenen Phasen (Warming up bis Feedback), die besonders notwendig sind, wenn mit Theatertechniken gearbeitet wird. Abgesehen vom Spracherwerb wird ein politischer und interkultureller Inhalt subjektiv erfahren und verinnerlicht. Die Auseinandersetzung mit dem Stoff erfolgt auf verschiedenen Ebenen (Schwangerschaft und Deutsche Einheit). Durch die Identifikations-, Projektions- und Distanzierungsmechanismen wird die Wahrnehmung verschärft, der Stoff memorierbarer und v.a. interessanter. Es ist anzunehmen, daß die TN sich im weiteren Verlauf gerne mit den Zeitschriftenartikeln beschäftigt haben⁵¹. Die Weiterarbeit mit lebendigen Zeitungstheatertechniken unterstützt all diese Punkte.

In der Relationellen Dramaturgie finden wir die anregendsten Ansatzpunkte für unseren Unterricht. Vor allem das Lebendige Zeitungstheater bietet vielversprechende Umgangsformen mit Texten im Fremdsprachenunterricht.

⁵⁰ Feldhender beschreibt zwei weitere Beispiele in: Feldhender 1991b: 163ff. Ausgangspunkt sind die Schlagzeilen "Ich wollte mich endlich mal satt essen - Arme Rentnerin überfiel Bank" und: "Asylanten, Aussiedler, Umsiedler - 500 000 kommen - Wie sollen wir das verkraften?"

⁵¹ "Die handlungsorientierte, szenische Umsetzung führt zu einer erhöhten Beteiligung und Implikation der Lernenden" (Feldhender 1992: 417).

6.1.6 Mit Texten spielen

“Unter Text wird [...]die ‘aufbewahrbare’, einer Struktur folgende Fügung von Äußerungen, Sätzen oder Satzteilen verstanden, die klar definierbar, wiederholbar und abgrenzbar ist. Texte können in verschiedener Weise der Übermittlung und auf verschiedenen Trägern (Medien) dargeboten werden; sie sind faßbare Sprache als Anlässe zum Verstehen und Äußern” (Edelhoff 1985: 7f).

Texte sind - in ihren höchst unterschiedlichen und variablen Arten (Textsorten und Medien) - von Anfang an ein wichtiger Baustein von Sprachkursen, sie sind “das eigentliche Vehikel des Fremdsprachenlernens” (ebd.: 8). In ihnen ist mit der Sprache auch Kultur manifestiert.

So können sie Ausgangspunkt für Diskussionen über ein bestimmtes Thema sein (z.B. Zeitungsartikel, Kurzprosa) oder Muster für Sprachformen (z.B. Lyrik, Reime, Lieder), aber auch als Lernhilfe für Wortschatz dienen (z.B. Sprüche bzw. Sprichwörter, in denen philosophische Begriffe eingängig formuliert vorkommen; Lieder), sie können zu längerfristiger Auseinandersetzung mit Inhalt und Sprache anregen (Romane, Geschichten, Reportagen, Briefe) etc.

“Muß man nicht alle nur denkbaren Gelegenheiten nutzen, um den Lernenden und den Lehrer darauf hinzuweisen, daß gerade die Meinung, man kenne das Fremde schon, eben das Verstehen des Fremden gerade unmöglich macht?

Wie könnte das geschehen?

Indem man erstens das scheinbar Vertraute immer wieder zu verfremden versucht und zweitens jenen Texten stärker als bisher die Möglichkeiten zum Sprechen gibt, die geradezu auf Überraschung und Verfremdung aus sind: den literarischen Texten” (Hunfeld 1985: 32f).

Im Fremdsprachenunterricht wird Texten aus Lehrwerken ein hoher Stellenwert beigemessen. Diese Texte berücksichtigen zwar die Sprachprogression, haben aber häufig nicht viel mit den inhaltlichen Interessen der Lernenden gemein. Deshalb ist eine Vielfalt an verschiedenen Textsorten angebracht und gerade auch authentische⁵² und literarische Texte, die nicht in einem Lehrbuch stehen. Die größte Identifikation erfährt man mit eigenen Texten. Auf die vielfältigen Methoden aus dem “Kreativen Schreiben”, zu eigenen Texten zu gelangen, gehen wir im Rahmen dieser Arbeit nur punktuell ein. Wie man z.B. vom Ausgangspunkt eines literarischen Textes über das Theaterspiel oder in der theatralischen Vorbereitung eines literarischen Textes zum eigenen Text gelangen kann, wird weiter unten beschrieben (Literarische Texte und Dramapädagogik).

Welcher Text zu welchem Zeitpunkt und in welcher Art im Unterricht behandelt wird, hängt vor allem vom Zielsprachenniveau und von den Interessen der TN eines Kurses ab, aber auch von den Neigungen und der Herangehensweise der jeweiligen Anbieterin. Die aktive Teilnahme der Lernenden an der Auswahl und Vorbereitung von Texten kann dabei von Vorteil sein, besonders wenn das Anfängerniveau bereits überschritten ist und eine Sensibilisierung für Schwierigkeitsgrade in den verschiedenen Textsorten einsetzt. Indem

⁵² “‘Authentisch’ wird häufig synonym mit ‘dokumentarisch’, ‘real’, ‘echt’ gebraucht. Es soll den Gegensatz zu ‘gemacht’, ‘fabriziert’ und ‘unecht’ bezeichnen. Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben im Fremdsprachenunterricht gilt ‘Authentizität’ als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfaßte oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenausland, meist von Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden” (Edelhoff 1985: 7).

die TN selbst Texte auswählen, die sie im Unterricht behandeln wollen, können sie sich schon im Vorfeld individuell mit Wortschatz und Grammatik auseinandersetzen. Darüber hinaus erlangt ein selbstgewählter Text eine größere persönliche Bedeutung, weil er i.d.R. ein interessierendes Thema anspricht. Gerade in höheren Sprachniveaustufen bietet sich so auch eine gute Möglichkeit, selbstbestimmtes Lernen zu initiieren.

Die Möglichkeiten des (spielerischen) Umgangs mit Texten sind unerschöpflich. Es kommt darauf an, welche Funktion wir einem Text beimessen und was er transportiert. Bei der Textauswahl müssen wir uns also überlegen, was er im Lernprozeß leisten soll und welche Anforderungen die Lernenden beim Umgang mit einem bestimmten Text erfüllen sollen.

“Grundsätzlich kann gelten, daß der aufregende und gewinnbringende Teil der Arbeit erst beginnt, *nachdem* die neue Lexik eines Textes semantisiert und der Inhalt verstanden ist” (Reisener 1994: 5).

Formen des Spiels mit Texten können sowohl für sich selbst stehen, als auch als Hinführung zu szenischer Darstellung dienen.

Insofern sind die folgenden Beispiele als Anregung zu verstehen und offen für Erweiterungen, Ergänzungen und Bearbeitungen.

“Texte kann man ...

- entstehen lassen
- verändern
- ergänzen
- erweitern
- verfremden
- als Lernhilfe nutzen
- umgestalten
- nachmodellieren
- aus einer neuen Perspektive schreiben
- bebildern
- als Eingreiftext konzipieren
- als Spielvorlage nutzen
- mit anderen Texten verschränken und wieder entflechten
- als Handlungsauslöser nutzen
- als Hörerlebnis gestalten” (ebd.).

1) Spiel mit sprachlichen Elementen

Das Spiel mit Elementen ist flexibel und läßt sich den verschiedensten methodischen Zielsetzungen anpassen. Es bedarf keiner langwierigen Vorbereitung, kann jederzeit abgebrochen werden und ist dennoch nützlich zur Vorbereitung auf größere Spielvorhaben (Hartmann 1967: 26). Auch in authentischen Texten finden sich Elemente, mit denen man spielerisch umgehen kann. Hier wird die Verbindung zur sprachlichen Realität sichtbar und sie sind inhaltlich für Lernende attraktiv, da sie direkte und persönliche Informationen bieten.

“Durch bloßes sprachliches Manipulieren kann man den riesigen in der Sprache daliegenden Gedankenvorrat anzapfen. Allein mit dem simplen Trick des Austausch eines lexikalischen Elements kann man immer wieder aufs neue überraschen und interessante Gedanken gleichsam hervorzaubern. Oberflächlich betrachtet, wird lediglich Sprache manipuliert. Wir probieren mehr oder weniger aufs Geratewohl aus, was in ein Muster hineinpaßt, doch erkunden wir dabei fast ungewollt das kognitive Potential der Sprache. Wir wissen anfangs nicht, wo die Reise hingehet: es ist die Sprache selbst, die für uns denkt, uns leitet, aber auch an

der Nase herumführt. - Der Volksmund, die Dichter, Werbetexter und Politiker kennen diesen Zaubertrick und nützen ihn weidlich aus" (Butzkamm 1980: 90).

“Die Phantasie kennt keine Grenzen. Aber auch die Wirklichkeit nicht [...]” (ebd.: 95). Wir gehen von einem einfachen alltäglichen Muster aus (z.B. “Rauchen verboten”), spielen damit, indem wir nacheinander beide Wörter durch andere ersetzen, neue Sätze bilden, Satzlücken ausfüllen “und plötzlich reißt die Sprache uns fort, eröffnet uns neue Bereiche des Ausdrucks, gibt unverhoffte Ausblicke frei” (ebd.: 96). Es könnte sich ein absurder Dialog, eine Einschubung einer Szene oder ein nachdenklicher Monolog daraus entwickeln.

2) Literarische Kleinformen

Dazu gehören u.a.:

Schüttelreime, volkstümliche Reime und Knittelverse, Kinderreime, Anekdoten, Gedichte und Lyrik, Liedtexte (Volkslieder, Fußballplatzlieder, politische Lieder, Songs, Schlager, Rock&Pop...), Kabarett, Revue, Witze, Bildgeschichten und Karikaturen (Edelhoff 1985: 19).

Man kann sie

- zum Vergnügen lesen
- vortragen
- singen
- verändern (weiterführen, verulken, ad absurdum führen).

Den Schüttelreim “Es klapperten die Klapperschlangen, bis ihre Klappern schlapper klangen” kann man beispielsweise verschieden betonen, auf eine passende Melodie singen, als Percussionstück “komponieren” (mit Rasseln und anderen Rhythmusinstrumenten spielen) und dazu pantomimisch darstellen (ähnlich dämlich: “Die allergrößten Fachgelehrten sind oft sehr schlechte Lachgefährten”).

Zur Auflockerung kann z.B. ein Spruch in eine szenische Darstellung aufgenommen und wiederholt, variiert oder verfremdet zum Vortrag kommen. Man kann ihn skandieren, verfremden durch “emotionales Sprechen”, aus verschiedenen Perspektiven (als Baum an der Straße, als Mülltonne, als Straßenhund, als gelangweilte Hausfrau, als gehetzter Manager...) vortragen.

Ein Lied kann den Rahmen oder die Handlung einer Szene abgeben, eine Karikatur kann dramatisiert oder als Bühnenbild vergrößert werden.

Für das Spielen mit Texten eignen sich besonders kurze, poetische Texte (z.B. Lieder, Gedichte) und (kurze) Dialoge. Sie geben Anstöße zu freiem Assoziieren, bildlicher, dramatischer oder sprachlicher (Um-)Gestaltung.

In einem Gedicht ist die Sprache verdichtet und die Logik der Worte wird von einem anderen Sinn als in der Alltagssprache gesteuert.

Gedichte können z.B. als Vorlage bzw. sprachliches Muster dienen und völlig neu geschrieben werden oder man wandelt sie ab, so daß das Original erkennbar bleibt, aber einen neuen Sinn erhält (paraphrasieren).

Besonders Balladen und Moritaten eignen sich zur Dramatisierung und szenischen Darstellung. Hier bietet sich das “pantomimische Lesen” an: während der Text langsam und betont (ggf. mit verteilten Rollen) gelesen wird, stellen weitere Teilnehmer die Handlung simultan dazu pantomimisch dar.

Butzkamm verweist auf die Verbindung zwischen Poesie und Pattern⁵³ und nennt als ein Beispiel Brechts Gedicht "Gegen Verführung":

"Drei Strophen beginnen jeweils mit den Versen:
 Laßt euch nicht verführen.
 Laßt euch nicht betrügen.
 Laßt euch nicht vertrösten.
 Man kann beim Thema bleiben und weitermachen:
Laßt euch nicht mißbrauchen, überreden, verlocken, verwirren, verunsichern, versuchen usw. oder das Thema wechseln:
Laßt euch nicht ergreifen, erwischen, fangen, finden; von [...] helfen; fotografieren; bitten; bewundern; idiomatisch: hängen, gehen" (Butzkamm 1980: 92).

Gut vorstellbar ist, wie sich mit diesem Beispiel auch mit Bewegung und/oder darstellend spielen läßt. Die Imperative können ebenso als Spielaufgaben betrachtet werden. Weitere Sprechansätze ergeben sich, wenn man sich zu jeder Aufforderung eine bestimmte Situation ausdenkt: "Wer könnte das bei welcher Gelegenheit gesagt haben?" (ebd.).

3) Prosa, Kurzgeschichten

Charakteristisch für Prosa sind die sechs "W's": wer, was, wann, wo, wie, warum.

"Jede Kurzgeschichte hat einen Protagonisten, der eine radikale Bedrohung erlebt und diese Bedrohung überraschend und verblüffend besteht. Die Kurzgeschichte besteht ganz aus Handlung. Alle Charaktere besitzen einen Charakterzug. Die Kurzgeschichte wird von einem Motiv beherrscht. Die Handlung entwickelt sich rasch und mit absoluter Logik. Die Einheit von Zeitgeschehen und Ort ist geboten. Der erste Satz entscheidet über den Verlauf der Geschichte" (Werder 1990: 97).

Diese Eigenschaften prädestinieren die Kurzgeschichte geradezu zum Dramatisieren und Spielen, zum In-Szene-Setzen.

Werder schlägt eine Reihe von Spielen vor, die helfen, eine Kurzgeschichte selbst zu schreiben. Wie bei der Erarbeitung von Szenen ist die Festlegung von Ort und Zeit, Ereignis und Protagonist der Handlung entscheidend (ebd.: 97f).

4) Zeitungen und Zeitschriften

Zeitungssartikel, -ausschnitte und -überschriften, Kleinanzeigen, Horoskope u.s.w. bieten einen reichen Fundus an theatralischen Umsetzungsmöglichkeiten.

Sogar nüchterne "Polizeiberichte" eignen sich zur Ausgestaltung (z.B. spielen: was ist vorher passiert? oder: was danach?). Spezielle Theaterformen sind das "Zeitungstheater" und die "lebende Zeitung", die wir bereits in Kapitel 6.1.4 vorgestellt haben und das "Lebendige Zeitungstheater" von Feldhändler (Kap. 6.1.5 mit einem Unterrichtsbeispiel in Anhang 11.3.2).

5) Literarische Texte

Literarische Texte als Anreiz, Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für Theaterspiel mit seinen darin zu erlebenden Erkenntnissen benutzt u.a. Gerd Bräuer im Fremdsprachenunterricht.

Bräuer kritisiert die amerikanische Fremdsprachendidaktik, die in Theaterarbeit zwar ein ideales Medium für "context learning" sieht, das vielschichtige Lehr- und Lernpotential des Theaterspiels für den Fremdsprachenunterricht aber weitestgehend ungenutzt läßt,

⁵³ jedes sich wiederholende Muster oder Arrangement von Lauten, Morphemen, Wörtern, Ausdrücken oder Sätzen.

dadurch daß sie dieser längere Lese- bzw. Analyse- und Interpretationsphasen voranstellt, um das allgemeine Textverstehen vor Beginn der Inszenierungsarbeit abzusichern:

“Es ist fraglich, ob das selbstgesteckte Ziel des Kultur-Erlebens durch Theater wirklich erreicht wird, solange Stückdiskussion und Textlernen Pflichtaufgaben vor dem eigentlichen **Erfahren durch Erspielen** darstellen. [...] Im Klartext heißt nämlich jene didaktisch-methodische Herangehensweise nichts anderes, als auf Kopfarbeit illustrative Körperarbeit folgen zu lassen. Ein solcher Zwischschritt ist nicht selten hauptsächlich ausgerichtet auf das **Produkt**, die Aufführung, weniger auf das Erspielen von Erkenntnissen als **Lernprozeß**, in welchem individuelles und kollektives körperliches Erfahren mit der geistigen Reflexion dessen verwoben werden” (Bräuer 1995: 165f).

Bräuer erläutert seine theoretischen Vorstellungen vom Lernen durch (Körper)Erfahrung anhand mehrerer Improvisationsbeispiele im DAF-Unterricht mit Texten von Brecht (“Kleinbürgerhochzeit”) und Kafka (“Vor dem Gesetz”)⁵⁴. Letzteres Beispiel haben wir in den Anhang 11.3.3 zur Veranschaulichung übernommen.

In der Konfrontation der Studenten und Studentinnen mit literarischen Texten mittels Theaterarbeit *vor* der Stückdiskussion - wobei die Konzentration entweder auf die sozialen Beziehungen der Stückfiguren oder auf das Ereignis bzw. den Handlungsanlaß gerichtet war - konnten sie zu diesen, außer der kognitiven auch auf physisch-emotionaler Ebene eine Beziehung aufbauen.

Desweiteren beschreibt Bräuer die Erfahrung, auf diese Weise Verbindungen herstellen zu können zwischen Text (fremder Kultur) und persönlichem Erleben (bekannter Kultur). Indem aus dem Ausgangspunkt Textvorlage, Handlungselemente in einen kulturell vertrauten Kontext übertragen werden und die damit ausgelösten persönlichen körperlichen und sinnlich-emotionalen Erinnerungen wiederum in die Inszenierung der Textvorlage projiziert werden, entsteht ein Austausch zwischen fremder und bekannter Kultur, ein Gewebe, das er als interkulturell bzw. “Kulturerleben” charakterisiert. Dieses Kulturerleben, das sich auf verbaler und nonverbaler Ebene ereignet, orientiert sich am Erspielen von sozialen Verhaltensmustern der fremden Kultur und weniger am künstlerischen Ergebnis. Im Mittelpunkt stehen die Spieler/innen, die den dramatischen Text im Verlauf der Inszenierung als Repräsentationsmedium ihrer eigenen Bedürfnisse entdecken. Eine Vertiefung dieser Erlebnisse und neuen Erkenntnisse wird durch deren Verschriftlichung - gekoppelt an persönliche Erinnerungen - erreicht. Bräuer bedient sich der Körperarbeit beim Theaterspielen *und* kreativer Schreibmethoden *als Medium*, durch das momentane Befindlichkeiten und deren Verbindungen zur persönlichen Biographie ausgedrückt und Einblicke in die Qualität eigener Existenz und ihrer sozialen Kontexte gewonnen werden können (vgl. ebd.: 166ff).

Im Fremdsprachenunterricht wird sehr viel mit dem Lesen und Schreiben von Texten gearbeitet. Diese Arbeit bleibt aber häufig in Lese- und Schreibübungen, im Wortschatzklären, in der grammatikalischen Aufarbeitung und der Konversation in Form einer Diskussion über den jeweiligen Text “stecken”, bleibt somit oft oberflächlich und auch langweilig. Die spätere Erinnerung an Wörter und Redewendungen in diesen Texten bzw. an den Inhalt der Texte bleibt fragwürdig. Sie landen im Papierkorb oder verstauben - nie mehr gelesen - in Aktenordnern.

Wir stellen die Hypothese auf, daß Texte, zu denen man körperliche und bildhafte, persönliche und gemeinsame emotionale Erinnerungen hat, wesentlich tiefer im

⁵⁴ Vgl. Bräuer 1995: 169ff.

Gedächtnis bleiben. Diese Hypothese wird durch die Erkenntnisse der Gehirnforschung über mehrkanaliges Lernen (s.o.) und durch unsere persönlichen Erfahrungen gestützt.

Außer, daß die kreative Bearbeitung bzw. "Bespielung" von Texten motivationsfördernd ist und mehr Spaß bereitet, können soziale, politische - und sämtliche anderen Themen auch, insbesondere aber (inter-)kulturelle Themen durch das persönliche Erleben tiefergehend bearbeitet und verstanden werden und Klischeevorstellungen bzw. -produktionen vermieden bzw. bewußt gemacht werden.

Die Vielfalt, mit Texten kreativ umzugehen, wird durch zahlreiche Beispiele existierender Techniken der kreativen Schreibpädagogik (vgl. z.B. Werder 1995) und der Spiel- und Theaterpädagogik deutlich. Sämtliche, in dieser Arbeit beschriebenen Spiel- und Theatermethoden lassen sich mit Texten verbinden und sind damit für den Fremdsprachenunterricht geeignet. Die Variationsbreite läßt genügend Raum für individuelle Präferenzen und Kompetenzen, sowohl der AN, als auch der TN, insbesondere für den Mittelstufen- und Fortgeschrittenenunterricht.

Im Anfängerunterricht spielt die mündliche Konversation eine größere Rolle als das Lesen und Schreiben. Deshalb steht dort der Vorteil, spielend zu lernen, außer Frage. Aber auch dort läßt sich mit leichten Texten entsprechend lernen und lehren.

Die Besonderheiten von Bräuers Herangehensweise, die uns für die Praxis wichtig erscheinen, heben wir an dieser Stelle nochmals hervor:

- Die Betonung liegt auf dem Prozeß statt auf dem Produkt. Dadurch kann gezielt auf die Bedürfnisse der TN eingegangen werden und flexibler auf diese reagiert werden.
- Theater im Fremdsprachenunterricht ist für ihn primär ein Medium und nicht Kunst (siehe auch unsere Theaterdefinition im zweiten Kapitel). Dadurch werden sowohl die Spielleiterin, als auch die Spieler und Spielerinnen von einem gedachten oder tatsächlich nicht erfüllbaren Anspruch entlastet⁵⁵.
- Alle spielen gemeinsam. Es gibt zunächst kein Publikum. Dadurch ergibt sich eine zusätzliche Entspannung für die Spieler/innen. Sie müssen nicht "gut" im Sinne von Schauspielkunst sein.
- Lesen, Spielen und Schreiben werden miteinander verbunden. Dadurch werden erstens Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen (kognitiv, affektiv, intuitiv) gemacht und Erkenntnisse vertieft, zweitens wird Theaterspielen zu etwas "Handfestem", erhält eine größere Legitimation für den Fremdsprachenunterricht⁵⁶. Die geschriebenen Texte können auf sprachliche Fehler und Ausdruck hin bearbeitet werden und sie können mit nach Hause genommen werden.
- Ein wichtiger Aspekt bzw. mehrere Aspekte werden konzentriert herausgefiltert. Dadurch bleibt man erstens nicht an Nebensächlichkeiten hängen, zweitens bleibt man nicht an der Oberfläche, sondern kann sich tiefer mit einer Sache beschäftigen und auseinandersetzen.

⁵⁵ Zu Blockierung und fehlendem Selbstvertrauen wegen eines Kunstanpruchs bei AN und TN siehe auch Interviewauswertung im Anhang 11.1.2 Punkt 6.3.3 (Probleme mit Theater im Unterricht).

⁵⁶ "Spielen ist Kinderei", "Da lernt man nichts", "Toll gespielt, und was jetzt?", "Wie Korrekturen anbringen?", siehe auch Interviewauswertung im Anhang 11.1.2 Punkt 5.2.4. u. 6.3.3 (negative Erfahrungen/Probleme mit Spiel/Theater im Unterricht).

Im Multi-Kulti-Café der SKB (MKC) wurden schon mehrere literarische Texte aufgeführt, darunter auch "Vor dem Gesetz" von Kafka (siehe Programme im Anhang 11.3.6). Die Schauspieler⁵⁷ berichteten von ähnlichen Erfahrungen bei der Probenarbeit, wie die TN aus Bräuers Seminar. Für *KAVA-KAVA*, der das Stück inszenierte, ist Theater Kunst, die er sich im Französischunterricht nicht vorstellen kann, da die meisten TN nicht über ausreichende schauspielerische Interessen und Fähigkeiten verfügen. An dieser Stelle zeigt sich, wie wichtig es ist, daß im Fremdsprachenunterricht der Prozeß und nicht das künstlerische Ergebnis handlungsleitend ist. Das im Anhang (11.3.3) vorliegende Beispiel Bräuers zeigt uns eindrucksvoll, wie man mit literarischen Texten im Unterricht arbeiten und spielen kann, ohne einen Kunstanspruch zu erheben bzw. zu erfüllen.

⁵⁷ keine professionellen Schauspieler/innen, sondern Mitglieder der SKB

6.1.7 Dramapädagogik

Britische Dramapädagogik (Drama in Education) hat als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin in Großbritannien seit der Jahrhundertwende eine lange Tradition⁵⁸, die Manfred Schewe seit Beginn der 90er Jahre in Deutschland für den Fremdsprachenunterricht propagiert. *Die dramapädagogische Praxis gibt es nicht, sondern es spiegeln sich in einer heterogenen Unterrichtspraxis sich wandelnde theoretische Ansätze wider.* Schewe stützt seine Lehrpraxis auf die theoretischen Ansätze von Heathcote und Bolton, die unter Drama⁵⁹ die Durchführung von Unterricht als “Gestaltete Szenische Improvisation” verstehen (Schewe 1993: 81ff). Ihre Ansätze wurden besonders in der englischsprachigen Welt - über Großbritannien hinaus in Kanada und Australien - positiv aufgenommen (ebd.: 107).

Primär wird Drama dabei nicht als die Herstellung eines Produkts, sondern als ein aus der theatralen Kunstform des Dramas schöpferischer *Unterrichtsprozess*⁶⁰ verstanden, der immer wieder angehalten und weitergeführt werden kann. Logischerweise widerspricht somit die Operationalisierung von Lernzielen der dramapädagogischen Arbeitsweise. Der Lehrer ist hier eher Regisseur als Lehrer, die Lehrerin eher Künstlerin als Lehrerin, die die Schüler/innen in dosierten Schritten an die *Kunstform* heranführt (vgl. ebd.: 93ff).

Dramapädagogik wäre keine Pädagogik, wenn nicht zumindest die Basis-Lernbereiche formuliert würden. Schewe sieht den Kernlernbereich des Drama-Unterrichts im *Ästhetischen Lernen*: “Nur indem eine Lehrerin die Möglichkeiten dramatischer Kunstformen bewußt ausschöpft, kann sie - über den Weg emotionalen Erlebens - auf die bedeutsamen Momente hingestalten, in denen ‘understanding’ bzw. ‘deeper knowledge’ möglich wird.” Dieser Kernlernbereich des ästhetischen Lernens, wird von drei Basis-Lernbereichen gebildet: *sozialem Lernen* (Interaktion, Kooperation), *kognitivem Lernen* (z.B. in Reflexionsphasen oder forschender Suche nach benötigten Informationen für ein Thema/eine Rolle) und *fertigkeitsorientiertem Lernen* (Erleben von “Drama-Werkzeugen” wie dramatische Techniken und Formen, wodurch mit der Zeit ein Gespür für diese entwickelt und gelernt wird, sie zu gebrauchen) (ebd.: 96f).

“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” (Schewe 1993: 98).

⁵⁸ Sowohl als Schulfach “Drama” als auch als Unterrichtsmethode in anderen musischen, geistes- oder naturwissenschaftlichen Fächern.

⁵⁹ Drama als pädagogische Kunstform, die von dem Fundament dramatischer Kunstformen (Film, Erzählkunst, Literatur und Theater) getragen wird (Schewe 1993: 111f)

⁶⁰ “[...] 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 Vorfalles festlegen [...]” (ebd.: 88).

Lehrer/innen und Schüler/innen nutzen im dramapädagogischen Unterricht bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das methodische Know-how von Dramatikern, Regisseurinnen und Schauspieler/innen zur Inszenierung von Lernprozessen. “Im Vordergrund stehen dabei nicht - wie im Theater bzw. in theaterpädagogischen Projekten - die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen” (ebd.: 112).

Bisher hatten wir - bis auf die Psychodramaturgie Dufeus und Feldhenders (vgl. Kap. 6.1.5) - von dem methodischen Einsatz von Spielen und Theater im Fremdsprachenunterricht als *einzelne Bausteine* des Unterrichts gesprochen. In einem dramapädagogischen Unterricht können all diese Bausteine enthalten sein. Der Unterschied ist: der *ganze* Unterricht wird inszeniert, wird sinnlich gestaltet⁶¹.

“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 Gestalten” (ebd.: 277).

Mit Unterricht als sinnlicher Gestaltung ist ein Lernen in Anlehnung an die Künste gemeint, in denen:

- kein Lernen auf ein standardisiertes (“objektives”) und meist ausschließlich kognitives Ziel hin (z.B. grammatikalische Regel), sondern auf vielfältige, offene, persönlich bedeutsame und einzigartige Ziele hin orientiert ist, in die Emotionen, alle Sinne und Kreativität miteinbezogen sind
 - die Form nicht (durch Kategorisierung) vom Inhalt getrennt wird, sondern Form und Inhalt ein unzertrennliches Ganzes (in Symbolformen) bilden
 - es nicht nur einen (methodischen) Weg, sondern viele verschiedene Wege gibt, die offen sind für Flexibilität und für sensible Wahrnehmung in Nuancen, wodurch aufschlußreiche neue Einsichten gewonnen werden können
 - die Ausdrucksmittel nicht nur verbale, sondern vielfältige sind
- (vgl. ebd.: 63ff).

Was Schewe unter *sinnlicher Gestaltung* des Fremdsprachenunterrichts versteht, deckt sich mit unseren Vorstellungen eines *ganzheitlichen* Unterrichts, die wir in dieser Arbeit immer wieder deutlich gemacht haben. Seine Argumentation für einen solchen Unterricht stützt sich - neben Humanismus, Neurophysiologie, Sprachlerntheorien und Lernpsychologie - auf einen weiteren, seinen wichtigsten Pfeiler: die *Kunst*. Unser Basispfeiler ist das *Spiel* - Spiel in einem umfassenden Sinne: Spiel als tänzerische, offene und dynamische Bewegung sowohl mit Sprache, realen und fiktiven Inhalten, Dingen, Körper und Theater, als auch mit dem Fremdsprachenunterricht insgesamt. Für Schewe sind dieselben Bestandteile Kunst und Fremdsprachenpädagogik ist eine (Lehr-)Kunstform (Schewe 1993: 298).

⁶¹ Bei Feldhender und Dufeus ist dies unserer Ansicht nach auch der Fall, es wird von ihnen nur nicht so benannt (sondern ganzheitlicher Unterricht). Im Unterschied zu diesen wird in der Dramapädagogik der ästhetische, künstlerische Aspekt betont.

Wir stellen kurz dar, warum wir uns in unserer Argumentation nicht ursprünglich auf die Kunst beziehen: Wir dürfen nicht vergessen, mit welchen Intentionen und Vorerfahrungen die TN in den Unterricht kommen. Sie wollen eine Fremdsprache lernen und dies zunächst mit einer Vorstellung von ihnen bekannten Methoden. Einige TN reagieren schon abwehrend auf die Begriffe "Spiel" und "Theater", machen solches aber gerne, wenn es vorher als "Übung" (bzw. Theater als "Szene spielen", "Rollenspiel" oder "Dialog") betitelt wurde, da hier eine für sie offensichtlichere Verbindung zu ihren Lernzielen besteht. Diese Diskrepanz erledigt sich normalerweise im Laufe der gemeinsamen Arbeit dadurch, daß zuvor Fremdes vertraut wird. Dies gilt auch für Bezeichnungen *aus* der Kunst, wie "Regisseur/in", "Schauspieler/in", "Bildhauer/in", "Kreativität" etc. Der Begriff selbst jedoch, *die* "Kunst" ist (momentan noch) ein sehr fremder im Fremdsprachenunterricht. Und wenn etwas zu fremd erscheint, wird entweder die Neugier oder aber die Abwehrhaltung größer⁶².

Auch Schewe grenzt seinen Kunstbegriff (auf einen (Lehr-)Kunstbegriff) hinsichtlich der Zweckmäßigkeit im Fremdsprachenunterricht wieder ein⁶³:

“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: [...]” (ebd.: 298)

So ist es nicht erstaunlich, daß die schriftliche Darstellung der dramapädagogischen Unterrichtseinheiten eher durch den Fachdidaktiker Schewe, denn durch den (Lehr-)Künstler Schewe geprägt ist⁶⁴. Diese ist überaus ausführlich in ihren Planungsschritten und Zwischenreflexionen, wodurch es zunächst bei der Lektüre schwerfällt zu einem raschen Überblick zu gelangen. Dies mag sicherlich an der Eröffnung eines neuen wissenschaftlichen Forschungsbereichs und der Etablierung einer neuen Methode liegen, wo man wesentlich ausführlicher argumentieren muß, als in bekannten Zusammenhängen. Als kreativer Leitfaden für die Praxis jedoch wirkt dieses Vorgehen für uns kompliziert und dadurch nicht besonders anregend. Daß die Auseinandersetzung mit diesem Stoff aber dennoch sehr lohnenswert ist, wird sich im folgenden zeigen.

Wie sieht ein dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht konkret aus? Im Anhang 11.3.4 haben wir zur konkreteren Vorstellung ein Beispiel aus einem solchen beschrieben. Aus diesem haben wir folgendes herauskristallisiert:

⁶² In Kapitel 6.3 wird die Diskussion Kunst im Fremdsprachenunterricht fortgeführt.

⁶³ Schewe spricht von einer Erweiterung des Begriffs, Erweiterung deshalb, weil das Dramatische nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck ist (ebd.: 298).

⁶⁴ Vgl. die Darstellung dramapädagogischer Unterrichtsbeispiele in Schewe 1993: 303ff u. 353ff.

1) Der dramapädagogische Unterrichtsaufbau folgt Theaterprinzipien⁶⁵

- Hinführung auf und Sensibilisierung für die folgende Handlung (Warming up und Aneignung des Theaterraumes im 1. bis 6. Unterrichtsschritt).
- Ein Bühnenbild wird gebaut im 5. und evtl. 23. Unterrichtsschritt (im folgenden US abgekürzt).
- Rollen werden erarbeitet (7., 9., 10., 12. bis 14. und 16. US).
- Verschiedene theatrale Inszenierungstechniken werden erprobt (Statuentheater, "Hot-Seating", rhythmische Inszenierung)⁶⁶.
- Gemäß dramaturgischer Logik folgen *nach* einem dramatischen Höhepunkt Unterrichtsschritte, die eine Entspannung bewirken z.B. ein Reflexionsgespräch (15. und 25. US).
- Ein eigener dramatischer Text wird im 15. US geschrieben (der in diesem Fall nicht theatralisiert wird, es jedoch könnte).
- Eine Auseinandersetzung und Bearbeitung des für die Inszenierung bestimmten dramatischen Textes erfolgt im 18. bis 22. US.
- Die Schauspieler/innen proben für ihren Auftritt (7. und 23. US).
- Das Vorstellen der Gruppenergebnisse sind Aufführungen vor einem Publikum mit Kritiker/innen (vgl. das Spielen vor Publikum und die "Beobachtungsaufträge" im 8. bis 11., 17., 24. und 25. US).

Teilnehmer/innen und Lehrer/innen sind Schauspieler/innen, Regisseur/innen, Dramatiker/innen, Bühnenbauer/innen, Publikum und Kritiker/innen zugleich⁶⁷.

2) Das Theaterkunstwerk ist ebenfalls ein (Lehr-)Kunstwerk:

- Im ersten US kann zunächst jede/r selbst entscheiden, inwieweit er/sie sich in die Gruppe einbringen will. Die Tatsache, daß die TN dort abgeholt werden, wo sie stehen und genügend Zeit für ein "Reinkommen" gelassen wird, ermöglicht eine vertrauensvolle Atmosphäre.
- In einer Sensibilisierungsphase wird an einer lernförderlichen *Gruppenatmosphäre* gearbeitet (Wahrnehmung der anderen Gruppenmitglieder mit ihren Themen durch das gemeinsame Betrachten der Assoziationen und das gemeinsame Bauen des Raumes).
- Die intensive Einfühlung in eine Situation/ Person ermöglicht ein intensives (Sprach-) Handeln und emotionelles Erleben (7., 9., 10., 12. bis 14. und 16. US)⁶⁸.

⁶⁵ Vgl. auch Schewe: "Denn der Unterricht folgt den Bauprinzipien, die angewendet werden beim Schreiben bzw. Inszenieren eines Theaterstücks" (ebd.: 295).

⁶⁶ Eine reine Improvisation findet nicht statt. Eine Vorbereitung daraufhin ist aber das Assoziieren zum Begriff "Raum" und evtl. die Texte der Statuen (wenn sie nicht vorüberlegt werden, sondern spontan kommen). Außerdem muß die Person auf dem "heißen Stuhl" improvisieren, da ihr viele Fragen gestellt werden, auf die sie nicht mit Antworten vorbereitet ist). Die Schlußinszenierung selbst ist eine nur relativ offene, da es die Textvorgabe und die Aufgabenstellungen gibt. Innerhalb dieser ist jedoch Raum zur Improvisation.

⁶⁷ Vgl. Schewe: In einem dramapädagogischen Unterricht sind Lehrer/innen Schauspieler/innen, Regisseur/innen und Dramatiker/innen (ebd.: 428f).

⁶⁸ Das emotionelle Erleben wäre noch stärker, wenn alle die Rolle handelnd probieren und sich in Haltungen der Statue einfühlen würden, bevor sie in der Kleingruppe verbal ausgehandelt wird (vgl. 7.u. 9. US).

- Es wird intensiv gesprochen und verbal kommuniziert (vgl. die Unterrichtsbeobachtungen im Unterrichtsbeispiel in den Fußnoten 3 bis 6).
- Durch Einbeziehung des Körpers in zahlreichen Handlungen ist die nonverbale Kommunikation eingeschlossen (1., 3., 5. bis 7., 9., 10., [12.-14.], 21 bis 24 US). Diese wird durch nichtsprachliche Symbolisierungsformen (z.B. Standbilder) unterstützt.
- Bekannter Wortschatz wird aktiviert, neuer gebrauchorientiert hinzugelernt und teilweise memorierbar fixiert (Papier oder Tafel).
- Grammatik taucht nur im Zusammenhang mit anderen Lernhandlungen auf (z.B. Fragesätze an der Tafel für die Rollenbiographie, die nochmals gezielt in der “Hot-Seating”-Phase angewendet werden, Verbkonjugationen und Satzbildungen in der direkten sprachlichen Anwendung, Texte durchgehen und vergleichen), ist also eine “lebendige” Grammatik.
- Die Teilkompetenz Lesen (3., 7., 17. bis 23. bzw. 24. US) wird genutzt und gefördert.
- Das Interesse am Text und seiner Sprache wird geweckt und ein persönlicher Bezug zu diesem hergestellt (vgl. Fußnoten 7 und 8 im Unterrichtsbeispiel).
- Das Schreiben ist im Vergleich zu den anderen Teilkompetenzen unterrepräsentiert (1. und 16. US), könnte aber ohne weiteres mehr einbezogen werden (z.B. indem jede/r an dem Tagebuchtext schreibt oder im Anschluß an die Aufführung eine Theaterkritik geschrieben wird).
- Dafür liegt der Fokus auf der Gruppenarbeit. Einzelarbeit findet bis auf das Assoziieren (s.o. im 1. US) überhaupt nicht statt. Die TN sind überwiegend *alle aktiv* und selten rezeptiv.
- Wenn die Gruppe nicht im Raum in Aktion oder in Kleingruppenarbeit beschäftigt ist, ist die vorherrschende Sozialform das Gruppengespräch im Sitzkreis. Die Lehrerin agiert kaum in der Frontalunterrichtsform (relativ kurz im 2., 4., 7., 8., 23. u. etwas länger im 18. bis 20. US) und überhaupt nicht vor Tischen⁶⁹.
- Der ganze Raum wird genutzt und sich zu eigen gemacht.
- Die Lehrerin macht ein inhaltliches und methodisches Angebot und gibt Impulse zum Handeln. Die Studierenden gestalten den Unterricht durch ihren sprachlich-inhaltlichen Input, der zur weiteren Grundlage der Unterrichtsarbeit wird. Der Lernerinput wird zum eigentlichen Input. Die Lehrerin tritt in den Hintergrund (vgl. Fußnoten 5 und 6 im Unterrichtsbeispiel). “Der Lehrer ist eher ein Initiator von sprachlichen Lernprozessen als ein ‘Vermittler’ von Sprache” (ebd.: 348).
- Interkulturelles Lernen findet von Anfang an statt⁷⁰.
- Übereinstimmend äußerten sich die beiden Unterrichtsbeobachter über die rege Aktivität, das intensive sprachliche Handeln und die besondere Kreativität in der Gruppe (ebd.: 343).

Auffallend ist die Komplexität der Lernprozesse. Nach genauerer Betrachtung des obigen Beispiels deckt sich ein dramapädagogischer Unterricht mit unseren Vorstellungen von einem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht⁷¹. In diesem gibt es viele verschiedene

⁶⁹ d.h. wie in einem traditionellen Frontalunterricht, in dem die Schüler/innen hinter Tischen sitzen und die Lehrerin zwischen diesen und der Tafel agiert.

⁷⁰ Die Unterrichtsbeobachter beschreiben mehrere Situationen, in denen interkulturelles Lernen stattfindet z.B. in Form von Interesse, erstaunt sein, Nachfragen, unterschiedliche Standpunkte aushandeln, unterschiedliche Ansichten stehenlassen.

⁷¹ Schewe beschreibt im Anschluß ausführlich ein weiteres Beispiel eines dramapädagogischen Unterrichts: Zwei Welten werden geschaffen, in denen die TN agieren (Graunsel = Deutschland und Grünsel). Graunsel wird irgendwann zum Krisengebiet, in dem das Leben unerträglich wird.

Variationen und Möglichkeiten. Zu beachten ist bei diesem Beispiel, daß es nur ein Beispiel ist und daß dieses in jeder Gruppe anders verlaufen wird.

Abschließend einige praktische Überlegungen:

Nach der Planung wird die Intuition zu einer wichtigen Ressource des AN, die ihm z.B. mitteilt, wieviel Zeit er der Gruppe bei einem Schritt jeweils lassen sollte (vgl. ebd.: 306). Da Schewe einen projekt- und gruppenbezogenen Unterricht anstrebt, bleibt der Zeitfaktor unberücksichtigt. Er räumt jedoch ein, daß dieser in einem prüfungsfixierten Unterricht einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. 299f). Für uns ist der Faktor Zeit nicht so problematisch, da der Unterricht an der SKB erstens prozeß- und teilnehmerorientiert ohne explizite Prüfungsvorbereitung ist und zweitens je vier Schulstunden⁷² umfaßt, also genügend Zeit für zeitintensivere Aktivitäten bleibt. Hilfreich wären dennoch ungefähre Zeitangaben für AN, die dramapädagogisch unerfahren sind. Wir schätzen, daß unser Zeitrahmen für die ganze Einheit ausreichen könnte, jedoch sehr knapp bemessen wäre und v.a. die Schlußinszenierung und das Feedback darunter leiden würden (vgl. auch Fußnote 8). Deshalb würden wir innerhalb unseres Rahmens eine solche dramapädagogische Einheit auf zwei Unterrichtseinheiten aufteilen. Die Aufteilung ist auch auf mehrere Unterrichtseinheiten möglich (z.B. 1.-11., 12.-17., 18.-25. US)⁷³. Wir betonen dies, um wahrscheinlich auftretende Bedenken von AN, man habe für einen solchen Unterricht zu wenig Zeit, zu relativieren.

Schewes Beispiele beziehen sich auf Mittelstufen- und Fortgeschrittenenurse. Aus eigener Erfahrung können wir hinzufügen, daß sich Unterricht in Anfängerkursen besonders gut "inszenieren" läßt. Die TN verlieren schneller die Scheu vor der neuen Sprache und Gruppe und *sprechen* von Anfang an. Es erfolgt lediglich eine Verschiebung zu mehr Wortschatzarbeit und Basissprachkenntnissen und damit zu mehr Sprachlernspielen und Interaktionsspielen. Wenn die Theaterkompetenz parallel zur Fremdsprachenkompetenz aufgebaut wird, ist es schon nach kürzester Zeit möglich, kleine Szenen zu inszenieren⁷⁴. Die Bereitschaft, sich auf neue Methoden einzulassen ist zudem nach unserer Erfahrung bei Sprachanfänger/innen größer, als bei fortgeschritteneren TN, da letztere bereits mit bestimmten Methodenerwartungen in den Unterricht kommen.

Die Graunselaner müssen ihr Land verlassen, womit die Grünselaner plötzlich konfrontiert werden. Neben Sprachzielen für die Mittelstufe war das inhaltliche Ziel, 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." (ebd.: 354ff).

⁷² vier mal 45 min.

⁷³ Zu beachten ist eine jeweils erneute (und andere) Warming up - bzw. Sensibilisierungsphase, die aber erheblich kürzer ausfallen kann als beim ersten Mal, da die TN schon in das Thema eingeführt sind.

⁷⁴ In einem Unterricht, in dem alle die gleiche Muttersprache haben ist dies von Anfang an möglich. Im DAF-Unterricht jedoch sind viele unterschiedliche Nationalitäten, die sich i.d.R. nicht in einer gemeinsamen Sprache verständigen können. Wenn weder die Vermittlungssprache deutsch, noch die Theatertechnik bekannt ist, stellen neue Theatertechniken eine Überforderung für alle Beteiligten dar. Andererseits bietet sich Theatralik geradezu an, da Gestik und Mimik zunächst die einzigen von allen verstandenen Kommunikationsformen sind.

6.2 Spiel vor Publikum

1. Erarbeitung von Szenen
2. Erarbeitung von Rollen
3. Proben und Texte lernen
4. Übungen für Stimme und Aussprache
5. Lampenfieber (Auftritt vor Publikum)

Normalerweise stellt sich die Frage nach einem öffentlichen Auftritt im Fremdsprachenunterricht nicht. Sie kann sich aber durch eine spielbegeisterte Gruppe oder eine auftauchende Gelegenheit dazu ergeben. In der SKB gibt es diese Gelegenheit: einmal im Semester findet ein Theatercafé im MKC statt, in dem jede/r etwas aufführen, dem Publikum zeigen kann. Sprachkurse beteiligen sich an dieser Möglichkeit selten. Die Gründe liegen im Zeitmangel (Proben erfordern Zeit), im “nicht wissen wie” und an Hemmungen und Ängsten der AN und TN.

“Warum so ein Theater?!” - Dieser (meistens negativ gefärbte) Ausspruch aus der Umgangssprache besagt z.B., daß da ein großer Aufwand dahinter steckt, der übertrieben ist für den “normalen” Geschmack, irgendwie aufgesetzt, unangemessen, künstlich.

Als Anleiterin sollte man sich der psychologischen Wirkung des Spiels vor Publikum bewußt sein, um ggf. darauf eingehen zu können. So fällt es manchen Menschen schwer, sich vor Publikum zu exponieren, denn sobald man sich auf die Bühne begibt wird man angreifbar und setzt sich der Bewertung durch die Zuschauer aus. Plötzlich können “alte” Ängste wieder hochkommen, deren Ursachen vielleicht noch aus der Schulzeit herrühren, wo mit dem klassischen Theater gleichzeitig ein Kunstanspruch etabliert wurde, dem man nicht genügen kann. Im Interview wurden daraus resultierende Hemmungen, auf einer Bühne zu spielen bzw. überhaupt mit dem Medium Theater zu arbeiten, von **WACHOLDER** wie folgt begründet: “Wenn du Publikum hast, mußt du gut sein und mußt Talent haben. Du mußt richtig aus dir rausgehen können und die richtigen Sachen machen. Da sind einfach Leute, die gucken dir zu und beurteilen dann. Ich weiß nicht, ob zugucken geht ohne Beurteilung.”

Auch **ZACATECHICHI** äußerte sich in dieser Richtung: “Da sind alte Vorstellungen von früher, wie Theater sein muß: das sind hohe Ansprüche und die Wertung hat man schon im Kopf. Wie kommt man davon wieder weg?” Auf diese wichtige Frage kommen wir in Kapitel 6.3. zurück.

Batz/Schroth regen an, sich auf eigene Erfahrungen einzulassen und selbst auszuprobieren was wie wirkt. “Ausschlaggebend für das, was richtig und schön ist, ist die eigene Identität, das eigene Gefühl. Erst sehr viel später kommt die Frage nach irgendwelchen Gattungen, Regeln oder Formalismen. Es gibt nicht ein Theater, es gibt viele” (Batz/Schroth 1983: 26).

Weitere Aspekte, die Theater im Unterschied zu Spiel schwer erscheinen lassen, wurde von **TEUFELSDRECK** benannt: “Szenen mit Publikum traue ich mir nicht zu. Ich weiß nicht, wie ich die Leute motivieren soll. Das ist schwer anzuleiten und man muß es gut einführen.”

Für andere wiederum hat das (Sich-) Darstellen auf der Bühne beflügelnde Wirkung.

Spiel vor Publikum kann die Motivation erhöhen. Eine gemeinsame Aufführung erfordert Kooperation und steigert das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe. Zudem markieren Aufführungen Abschnitte und Ergebnisse einer längeren Arbeit und Reflexionen eines

Entwicklungsprozesses. Aufführungen haben also eine wichtige Funktion für das Theaterspielen, man sollte aber niemanden dazu drängen. Vor allem sollte man den Prozeß nicht aus den Augen verlieren, dadurch daß man ein zu starkes Gewicht auf die Aufführung legt (vgl. Daublebsky u.a. 1992: 178f).

“Ein Problem ist es, die Spannung zu halten zwischen dem Vergnügen und den Erlebnissen bei den Proben und der Aufführung” (ebd.: 179).

Einige Besonderheiten der Situation des Fremdsprachenunterrichts - beispielsweise gegenüber einer offenen Theatergruppe - sind ins Kalkül zu ziehen. Der Sprachkurs ist zeitlich begrenzt und die TN besuchen ihn nicht in erster Linie, um Theater zu spielen, sondern eine Sprache zu lernen. Um den Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbstbestimmung des Lernens gerecht zu werden, ist das Einverständnis der TN und deren Bereitschaft, zu spielen, erforderlich. Dieses kann sich entwickeln, wenn im Kurs von Anfang an gespielt und die Lust am Spielen geweckt wird. Inwieweit eine Aufführung im Unterricht vorbereitet werden kann, hängt in entscheidendem Maße von der Bereitschaft der TN ab, sich auf ein solches “Abenteuer” einzulassen. Der Beschluß, eine (kleine) Theateraufführung vor Publikum außerhalb des Kursraumes zu gestalten, muß mit allen TN gefällt werden. Dabei ist es nicht notwendig, daß alle als Darsteller/innen auf der Bühne sind. Auch hinter der Bühne gibt es auszufüllende Funktionen (Regie/Maske/Requisiten, Betätigung der Technik - Musik einspielen, Licht regulieren...). Ab dem Zeitpunkt der Vereinbarung, gemeinsam etwas aufführen zu wollen, gehen prozeß- und produktorientiertes Arbeiten Hand in Hand.

“So wenig wie Erfahrung überhaupt läßt sich Theatererfahrung nicht vermitteln, man muß sie selbst machen” (Brauneck 1998: 25).

Hierfür können und sollten jedoch Hilfestellungen gegeben und gemeinsame Regeln vereinbart werden. Diese sind z.T. unabhängig von einem öffentlichen Auftritt generell für das Theaterspielen im Unterricht hilfreich⁷⁵.

Verabredung mit den Spieler/innen

An erster Stelle steht die thematische Sammlung an Ideen. In unseren Kursen wählten die TN aus vorhandenem Material ihr Programm aus⁷⁶: Themen, Texte, Spiele, Lieder, und improvisierte Szenen aus dem bisherigen Kursgeschehen wurden unter dem Aspekt der Möglichkeit und Lust, sie für eine Präsentation zu nutzen, erneut betrachtet.

Entscheidend sind Umfang und Form des Vorhabens.

Hilfreich ist es, sich im Vorhinein über den Aufwand, den man betreiben will, zu verständigen. Wenn die TN für eine Aufführung motiviert sind, aber außerhalb der Unterrichtszeit keine Termine zu finden sind, muß nach einem machbaren, überschaubaren Stück Ausschau gehalten werden, oder man setzt “Nebenprodukte” aus dem Unterricht “in Szene”, wie in unserem Fällen⁷⁷.

Sofern sich ein Thema oder eine Idee für eine Aufführung schon zu Beginn eines Kurses herauskristallisiert, kann ein Teil der Unterrichtszeit für dessen Bearbeitung verwendet

⁷⁵ Kap. 6.2.1 bis 6.2.4

⁷⁶ ein Mittelstufen- und ein AgutV-Kurs (Anfänger/innen mit guten Vorkenntnissen), die im MKC Szenen aufführten (vgl. Anhang 11.3.6)

⁷⁷ Szenendialoge von Lorient (Lorient 1983: 118f,120ff,153),Produkte aus Statuentheaterszenen (entstanden nach dem Spielprinzip im Anhang 11.3.1 Nr. IV/4, “Der Schlüssel” aus “Deutsch aktiv” (Neuner u.a. 1996: 135)

werden - vorausgesetzt, alle TN sind damit einverstanden bzw. bereit, als aktive Zuschauer/innen am Spiel der anderen zu partizipieren und mitzuwirken.

Wenn nur ein Teil der Gruppe an einer Aufführung interessiert ist, müssen externe Proben, d.h. verbindliche Termine vereinbart werden.

Die konkrete Form der Szenen bzw. des Stücks entwickelt sich während der Proben. Nach ersten gemeinsamen Verabredungen, sollten die TN die Möglichkeit bekommen, ihren Zugang dazu spielerisch zu finden.

6.2.1 Erarbeitung von Szenen

Als Ausgangspunkte für Szenen haben wir bisher viele Möglichkeiten kennengelernt. Diesen lassen sich weitere hinzufügen, wie Bilder, Photos, Filme, Hörspiele, Kurzbiographien oder Definitionen aus Lexika, Gebrauchsanweisungen, Cartoons, Comics, Gegenstände, Phantasieisen, Lieder... Sie alle können die Phantasie in Gang setzen, um auf der Bühne etwas entstehen zu lassen (vgl. Reiss u.a. 1994: 17).

“Ausgangspunkt sollte unbedingt die praktische Arbeit, z.B. die Improvisation, nicht die theoretische Überlegung sein” (ebd.: 19).

Das in den Improvisationen erarbeitete szenische Material sollte durch verschiedene Hilfen (Protokolle, Photos u.ä.) gesichert werden.

Literarische Textvorlagen sollten im Hinblick auf mögliche Rollenbesetzungen und die Fähigkeiten der Spieler/innen verändert werden. Diese können gemäß der Textvorlage ausprobiert, umgeschrieben und/oder improvisiert werden. Bei nichtdramatischen Texten, wie z.B. Romanen ist es sinnvoll, den Konflikt, um den es im Stück gehen soll, aus dem Text herauszulösen und in knapper Form aufzuschreiben (vgl. ebd.: 15f).

Um eine improvisierte Szene für ein Publikum zu dramatisieren sind nach der Einigung auf ein gemeinsames Thema folgende Punkte wichtig:

Die Handlung braucht eine Geschichte mit einem Höhepunkt (Spannungsbogen). Der Konflikt (Höhepunkt) muß als Kern des Stückes bzw. der Szene herausgearbeitet werden (beispielsweise durch schreiben, erspielen, diskutieren, erspielen⁷⁸). Die Zuspitzung des Konflikts macht die Handlung dramatisch⁷⁹. Für Dario Fo machen u.a. Situationen, die die Erzählung in Gang halten und überraschende Wechsel die Handlung erst spannend (Fo 1997: 139ff)⁸⁰.

Eine Einigung muß erfolgen, wie das Stück gespielt werden soll (z.B. ernst oder ironisch, realistisch oder illusionär, mehr sachlich oder emotional, mehr auf Identifikation abzielend oder das Zeigen betonend, eine geschlossene oder eine offene Dramaturgie z.B. Collage). Welche Teile können übernommen, welche gestrichen werden?

Ausgehend von dem Kernteil müssen ein eindeutiger Anfang und Schluß gefunden werden. Mit anderen Worten:

Bei der Umsetzung eines Stoffes in szenisches Spiel sollten, zumindest in Ansätzen, die Phasen des Dramas berücksichtigt werden: Eröffnung, Weiterführung, Steigerung, katastrophale Zuspitzung und Schluß.

Wenn einigermaßen klar ist, wie die Szene gespielt werden soll, sollte der Text schriftlich fixiert werden. “Erst am Ende des Prozesses wird der Text fixiert. Eher festgeschrieben,

⁷⁸ Das Verändern der Reihenfolge ist in allen Variationen möglich.

⁷⁹ Wir bezeichnen einen Vorgang als dramatisch, wenn er spannend und erregend ist. In diesem Sinne meinen wir mit dramatisieren, einen Stoff (z.B. Text) zum (Schau)Spiel bearbeiten, also spannend und lebendig machen. Dabei bildet die Handlung den zentralen Aspekt im Sinne von: etwas tun, machen.

⁸⁰ “Was bedeutet Situation im Theater? Sie bedeutet die Grund-Installation, die Grund-Anlage überhaupt, die es uns ermöglicht, den Verlauf der Erzählung zu strukturieren und das Publikum in Spannung zu halten, indem man es zum Beteiligten des Ablaufs und der Entwicklung der Vorstellung macht” (Fo 1997: 139).

würde er die szenische Erfindung nur einengen. Der Text sollte auch nicht mehr als ein Drittel vom Gesamten einer Eigenproduktion ausmachen. Dialoglastige Stücke entlarven nur, daß sprachliche Verdichtung von Laien noch schwerer als dramaturgische Verdichtung zu leisten sind” (Reiss u.a. 1994: 22).

“Nicht der vorgegebene Text, erst der eigene Entwurf macht den Spieler zu seinen Möglichkeiten frei” (Wolfersdorf 1984: 7).

6.2.2 Erarbeitung von Rollen

“Man beachtet immer den Sprecher mehr als das Gesprochene” (Batz/Schroth 1983: 137).

Damit Theater nicht in Klischees hängenbleibt, ist es wichtig, Rollen nicht nur kognitiv zu erfassen, sondern u.a. Haltungen, Gänge und Situationen zu probieren, Einstellungen, Motivationen und Gefühle in diesen zu überprüfen und aus ihnen Sätze und Handlungen zu entwickeln.

Eine Technik aus dem Theater zur Erarbeitung von Rollen ist das Simultan-Sprechen: Alle Monologisieren gleichzeitig aus ihrer Rolle heraus (sind dabei entweder in einer bestimmten Haltung oder bewegen sich durch den Raum) und hören dabei nicht auf die anderen.

“Wer mit Nicht-Professionellen Theater spielt, weiß, daß es zu den schwierigsten und wichtigsten Aufgaben gehört, den ‘Innenraum’ einer Figur auszuloten und sich nicht mit der äußeren Haltung, einem großen Gestus oder vorgegebenen Textmustern zufriedenzugeben. Das Simultan-Sprechen [...] ist dazu eine hervorragende Übung; sie ist experimentell, indem sie dem einzelnen Raum und Zeit gibt, Gedanken und Gefühle ohne Handlungsdruck auszusprechen und dabei möglicherweise allererst zu entdecken; sie ist wenig angstbesetzt, da alle reden und so der dem Monolog anhaftende Profilierungsdruck gering ist” (Ruping 1993: 25).

Erst nach einer Zeit des individuellen Ausprobierens, nehmen die Spieler Kontakt mit anderen auf (bleiben dabei in ihrer Rolle) - zuerst flüchtig, dann intensiver und begeben sich in Dialoge oder gemeinsam in Situationen. Es ist ein langsames Herantasten, das sich von innen heraus entwickelt. Dabei sind alle spontanen Impulse und Einfälle wertvoll.

“Die motivationale Ausleuchtung einer Situation, ausgehend nicht von einer fertigen Idee oder Rollenabstimmung, ist schon insofern bedeutungsvoll, als sie Platz läßt für Nebenschwingungen, Differenzierungen, Verdichtungen, die man im Entwurf so kaum antizipieren kann” (ebd.).

Verfremdungen von Handlungen (z.B. Übertreibung, Minimalisierung) sind eine weitere Möglichkeit, an der Rolle zu arbeiten, sie greifbarer und haltbarer zu machen. Zum Beispiel unterstützt das Spielen in Zeitlupe auftretende Impulse, da sie nicht schnell verpuffen, sondern mit Zeit in einer zielgerichteten Handlung konkretisiert werden können. Im verlangsamten Bewegungsfluß bleibt Zeit zur Wahrnehmung und Vergewisserung von Zielen, Motiven und Phantasien.

Szenische Interpretationsmethode

Verschiedene Möglichkeiten der praktischen Umsetzung des Inszenierens bietet die auf Ingo Scheller⁸¹ zurückgehende *Szenische Interpretationsmethode*. Angelehnt an die Dramapädagogik ist sie ein didaktischer Ansatz, “der bewußt die Erlebnisse, Erfahrungen Phantasien und Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen in den Lernprozeß einbezieht

⁸¹ Nissen bezieht sich in seinen Ausführungen auf Ingo Scheller: “Wir machen unsere Inszenierung selber (Teil I)”, Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1989.

[...]” (Nissen 1994: 36). Im Zentrum steht das Verstehen des im literarischen Werk entworfenen Geschehens aus der Perspektive der beteiligten Figuren durch Einfühlung. Die Lernenden sollen versuchen, sich in diese hineinzusetzen und ihr Denken und Handeln zu ergründen, d.h. in deren private, emotionale Welt einzudringen. Es gibt verschiedene Wege, diese Einstellung zu entwickeln, z.B.:

- “1. Lesen mit verteilten Rollen nach einer handlungsorientierten Verfahrensweise [...]
2. Experimentieren und Improvisieren mit Sprechhaltungen
3. Rollen beschreiben
4. Einfühlungsgespräche
5. Standbildbau
6. Gesprächsketten
7. Szenisches Spiel etc.” (ebd.: 37)

Zur Erarbeitung einer Sprechhaltung schlägt Nissen folgende Vorgehensweise vor: Entsprechend der darzustellenden Figuren und unter Berücksichtigung der Beziehungskonstellation werden Stühle in den Raum gestellt. Die Kursteilnehmer/innen bilden Gruppen und stellen sich hinter die jeweiligen Stühle. Auf dem jeweiligen Stuhl wird der Text in unterschiedlicher Besetzung gelesen. Die Sprecher/innen lösen sich ab, indem sie der Lesenden die Hand auf die Schulter legen, den Stuhl einnehmen und dort weiterlesen, wo die Vorgängerin unterbrochen wurde. Es werden immer nur einzelne Parts gesprochen, wodurch sich ständig wechselnde Rollenverteilungen ergeben (ebd.: 38).

Mit den unterschiedlichen Sprechhaltungen kann wie folgt experimentiert werden: Der Text wird reihum im Kreis, im Gehen und/oder gestisch gelesen. Zu vorgegebenen Handlungen, Beziehungen oder Situationen sollen angemessene Sprechhaltungen gefunden werden (z.B. durch Antizipation); dieselbe Textstelle wird von jedem TN mit eigener Deutung gelesen. In einem anschließenden Gespräch können die soeben gemachten Erfahrungen und dargestellten Improvisationsformen erörtert werden (ebd.).

Einfühlungsgespräche

In Kleingruppenarbeit können zunächst Fragen erarbeitet werden, die auf die Einfühlung in die Figur hinzielen. Dabei werden inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, so daß Schritt für Schritt eine Vorstellung von der inneren Haltung des darzustellenden Charakters entsteht. Während dann eine potentielle Darstellerin auf einem Stuhl sitzt, stellt sich die fragende Person hinter sie und fragt, wobei sie ihre Hand auf die Schulter oder den Arm der Darstellerin legt, z.B. “wie sie die Situation wahrnimmt, was sie zu tun gedenkt und warum sie dieses oder jenes tun will” (Nissen 1994: 39). Indem sie nach Empfindungen und Gedanken gefragt wird, tastet sich die Darstellerin an das heran, was in ihrer Figur in dieser Situation vorgeht.

Es gibt zahlreiche verschiedene Möglichkeiten mit Rollen und Szenen zu arbeiten (s. auch Anhang 11.2.1. Beiblatt 6 und Theaterübungsformen in diesem Kapitel). Sowohl Improvisationstechniken, als auch Einfühlungstechniken und Verfremdungstechniken sind dazu hilfreich. Nicht zu schnell sollte man in einem festen Szenenablauf mit starren Rollen verharren, der nur noch wenig Spielraum läßt für Spannung, Überraschungen und Authentizität. “Indem es nicht ins einfache Rollenspiel übergeht, gewinnt das Proben selbst Ausdrucksqualität” (Ruping 1993: 25).

6.2.3 Proben und Texte lernen

Um etwas aufführen zu können, müssen Text und Ablauf (dazugehörige Handlung) gekannt werden. Dies erfordert das gemeinsame Proben, Wiederholen, Experimentieren. Wichtig ist, daß jede Rollenfigur ihren festgeschriebenen Text hat, sonst kommt es immer wieder zu Konfusionen der Mitspieler/innen (Warten auf das Stichwort...). Mit zunehmender Beherrschung des Textes wächst die Sicherheit beim Spielen und somit auch der Spaß daran. Wenn die Atmosphäre vertraut ist und zu gegenseitigen Herausforderungen anspornt, können auf dieser Basis Erweiterungen und Variationen probiert werden.

In unseren Kursen haben wir Textstellen, die schwer fielen, aussuchen lassen und folgende "Tricks" zum Lernen dieser angewendet:

- Ballwerfen im Kreis: diejenige, die den Ball hat spricht den nächsten Satz
- In einer bestimmten Stimmung im Raum monologisierend umherlaufen, dann in der Begegnung mit anderen den Kurztext seinem Gegenüber mitteilen
- Zu zweit durch den Raum flanieren und sich dabei den Text erzählen, im Dialog damit spielen
- Den Text im Kreis, z.B. geheimnisvoll als Geschichte erzählen

Weitere Textsicherheit erlangten die Spieler/innen durch folgende Übungen:

- Den Text lernen, während man sich im oder außerhalb des Raumes *bewegt* (z.B. im Gehen oder während man Körperübungen macht)
- Eine blinde Partnerin wird an einem Finger durch den Raum geführt, während sie ihren Text spricht (die Konzentration auf den Text wird durch die geschlossenen Augen verstärkt, gleichzeitig muß sie geteilt werden - auf den Text und die Führung durch die Partnerin)
- Den Text in verschiedenen Stimmungen/ Gefühlslagen sprechen

Je mehr Verbindungen zu dem Text hergestellt wurden (z.B. Emotion, Erinnerung an eine Situation), desto eher findet man wieder in den Text, wenn man an einer Stelle hängengeblieben ist.

Die Wirkungen einer Szene auf Zuschauer/innen können bereits im geschützten Raum des Kurses ausprobiert werden. Ein Teil des Raumes wird zur Bühne erklärt und die Gruppen einigen sich über die Reihenfolge ihres Auftritts. Hilfreich ist das Schaffen eines Rahmens:

- Der Szene wird ein Titel gegeben, der den Zuschauer/innen mitgeteilt wird.
- Am Anfang stellen sich die Spieler/innen in ihren Rollen vor.
- Das Spiel wird durch ein Ritual des Publikums eingeleitet, das den Beginn des Schauspiels verdeutlicht, z.B. rhythmisches Klatschen, count down zählen von Zehn abwärts: "Und los!", einen Tusch o.ä.
- Der Schluß muß eindeutig erkennbar sein, z.B. Verbeugung vor dem Publikum, ein hochgehaltenes Schild: ENDE oder durch ein anderes eindeutiges Hervorgehen aus dem Spiel selbst.

Das Publikum gibt anschließend ein Feedback, beispielsweise: ob die Szene verstanden wurde und logisch-nachvollziehbar aufgebaut war, ob es kürzbare Längen gab, ob Bewegungen und Handlungen sichtbar und die Sprache verständlich war.

Zu beachten ist, daß eine Sache, die beim ersten Mal spannend und begeisternd war, dies beim zweiten und dritten "Durchspielen" eventuell nicht mehr ist. Sie muß dann derart bearbeitet, variiert, dynamisiert werden, daß sie auch für das Publikum interessant wird

(vgl. Anhang 11.2.1 Beiblatt 5 u. 6). Wichtig ist, es zu wollen und an den richtigen Stellen einzuhaken, sich gegenseitig Mut zu machen und couragiert heranzugehen.

Text und Handlung sind das eine. Hinzu kommen Überlegungen zur Ausstattung des Ganzen, der Einbeziehung sekundärer theatraler Mittel: Welche Requisiten könnten zur Verdeutlichung beitragen? Brauchen wir Kostüme oder Kostümteile, Schminke oder Masken? Benötigen wir einen speziellen Bühnenhintergrund (ein aufgespannter Leitspruch, ein dunkles Tuch...), ein Bühnenbild? Wollen wir Musik oder Geräusche aus dem Off? Spätestens für die Realisierung solcher Vorhaben sind Termine außerhalb der Unterrichtszeit notwendig. Möglicherweise müssen Aufgaben verteilt und Materialien beschafft werden.

Bei all diesen Überlegungen soll aber nicht vergessen werden, daß eine Aufführung durch die Spieler/innen selbst lebendig wird und die Ausstattung letztlich zweitrangig ist. Wenn es wirklich zu einer Aufführung kommen soll, muß man den gegebenen Zeit- und Energiegrenzen Rechnung tragen: dann ist die inhaltliche, rein spielerische Vorbereitung mehr, als der Kostüm- und Requisitenbau.

Die Gruppe sollte vor dem Auftritt den Raum, wo er stattfinden wird, kennenlernen und auch schon auf der dortigen Bühne geprobt haben. Das Vertrautsein mit dem Auftrittsort schafft Sicherheit. Auch wenn sich der Raum durch die Anwesenheit eines Publikums atmosphärisch verändert, so ist es doch für die Spieler und Spielerinnen wichtig, diesen kleinen "Vorsprung" an Wissen zu haben.

6.2.4 Stimme und Aussprache

Bei einem Bühnenauftritt kommt es auf lautes, deutliches Sprechen an. Das Publikum möchte verstehen und die Darsteller/innen möchten verstanden werden. Um den Theaterraum mit ihrer Sprache (und ihren Bewegungen) zu füllen, müssen die Rollen ausgefüllt sein und die Texte beherrscht werden (s.o.). Die Aktionen müssen aus der Körpermitte in einer Spielspannung ohne Verkrampfung kommen. Sprechpausen und eine der Körperhaltung angepaßte Stimmlage müssen berücksichtigt (ohne Schreien oder Pressen) und die Artikulation geübt werden (vgl. Reiss u.a. 1994: 52). Um eine deutliche Artikulation zu erreichen, die besonders für Sprecher/innen einer Fremdsprache auch im Alltag von Bedeutung ist, sind entsprechende spezielle Übungen im Vorfeld der geplanten Aufführung hilfreich. Sprech- und Ausspracheübungen sollten dabei nicht nur die Sprechwerkzeuge, sondern auch den sinngebundenen Gesamtausdruck berücksichtigen sowie das genaue (Zu-) hören und Nachsprechen einbeziehen.

1) Zusammenhang von Atem, Stimme und Bewegung

Stimme und Geste bedingen einander. Zwischen Stimme, Atem und Bewegung bestehen immer Beziehungen, wobei dem Atem bei der Gestaltung des Ausdrucks die bedeutendste Rolle zukommt. Die Atmung ist vielfältig verflochten mit der Muskeltätigkeit einerseits und dem Geistig-Seelischen andererseits⁸². Deshalb geht das Bemühen um Stimme und Artikulation einher mit der Arbeit an Muskeln und Atmung (Coblener/Muhar 1976: 6). Die Körperhaltung ist, in Form einer geistig-psychisch-muskulären Einheit, eine Voraussetzung für die richtige Atmung und somit von großer Bedeutung für die Qualität der Stimme. Wie sich die Körperhaltung auf Lösung und Aufbau einer leistungsfähigen Spannung auswirkt, wird spürbar in Übungen, die auf das Empfinden des Atems und der

⁸² Dieser Zusammenhang wird deutlich z.B. bei Kurzatmigkeit durch Treppensteigen, Innehalten bei gespannter Aufmerksamkeit, Seufzen aus Niedergeschlagenheit.

Muskelspannungen ausgerichtet sind. Sowohl Über- als auch Unterspannung ist nachteilig für die Phonation.

Durch Körperübungen, in denen Spannung beim Einatmen und Entspannung beim Ausatmen abwechseln, können angespannte Muskulatur gelockert und innere Resonanzräume erweitert werden (vgl. Reiss u.a. 1994: 51f).

Da ein Kontrollempfinden für unterschiedliche Spannungszustände der Muskulatur für die meisten Menschen leichter zu erreichen ist als die Gehörkontrolle der Stimme, eignen sich rhythmische Bewegungshilfen für den Ton wie z.B. das Lassoschwingen (vgl. Coblenzer/Muhar 1976.: 30ff).

“Jede Bewegung hat ihren Atem” (ebd.: 28).

Bewegung, Atem und damit auch die Stimme sollen möglichst ökonomisch eingesetzt werden. Wenn der Ton aus “der Mitte” (dem Körperschwerpunkt) kommt, ist er ökonomisch und wirkt ursprünglich. Ein Gefühl für den Schwerpunkt kann man z.B. in der Gleichgewichtsübung erlangen, wenn der Körper wie ein stehendes Pendel hin und her, vor und zurück schwankt. “Gleichgewicht halten heißt, um den Schwerpunkt pendeln” (ebd.).

2) Stimme und Rhythmus

Die Koordination von Atmung, Stimmerzeugung, Klang- und Lautbildung gelingt am besten im Rhythmus (vgl. Arbeitslieder⁸³), wobei es zu einem rhythmischen Spannen und Lösen der Muskeln kommt. Es ist möglich, sich einerseits seinem eigenen Rhythmus zu überlassen, selbst den Anstoß dafür zu geben (endogener Rhythmus), oder sich einer exogenen Rhythmuswirkung anzupassen. In der Schulung der Bewegungsrhythmik liegt eine der Voraussetzungen für Stimmerziehung. Eine Rede wird beispielsweise dadurch wirksam, daß die Zuhörer geradezu in den Rhythmus des Redners hineingezogen werden (Coblenzer/Muhar 1976: 7ff).

Richtiges Sprechen und Singen erfolgt immer im Bereich der Atemmittellage⁸⁴, sie ist für den gesamten Ablauf des Sprechvorgangs von großer Bedeutung. Dabei ist besonders übermäßiges Einatmen vor dem Sprechbeginn zu vermeiden. Der Bereich der Atemmittellage soll bei der rhythmischen Gliederung in einzelne Phonationsabschnitte erhalten bleiben. “Als Richtschnur gilt: Je kürzer die Phrase ist, desto leichter fällt die Gestaltung” (Coblenzer/Muhar 1976: 19). Das bedeutet für Sprechtexte, daß sie möglichst kurze Sätze enthalten sollten, dann paßt sich die Phonation am leichtesten dem Atemrhythmus an.

3) Übungen zur Erleichterung des Sprechens

Hier gilt das Motto: “Stimmübung ist auch Leibesübung” (ebd.: 38).

Sprech- und Ausspracheübungen sollten immer mit einem Warming-up eingeleitet werden, das der Entspannung und Lockerung des Körpers, besonders aber der unmittelbar beteiligten Sprechwerkzeuge dient. Das Üben “soll den Sprecher zu Ruhe und Sammlung führen; der Übende soll sich ‘einsprechen’ und damit konzentriert und ‘eingestimmt’ für die kommende Probe oder Vorstellung sein” (Wolf/Aderhold 1989: 91).

⁸³ “Viele Arbeitslieder benützen die Stimme, um beispielsweise Segelhissen oder Ankerlichten leichter zu bewältigen” (Coblenzer/Muhar 1976: 7).

⁸⁴ “Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei unterstrichen, daß die Atemmittellage nicht dem Mittelwert zwischen maximalem Ein- und Ausatemvolumen entspricht, sondern der Balance zwischen den Kräften, die jeweils für die Ein- oder Ausatmung verantwortlich sind. Die Mittellage ist demnach nicht starr, sondern verschiebt sich nach oben oder unten, je nachdem, wie der Mensch liegt, sitzt oder steht” (ebd.: 17).

Übungsbeispiele finden sich im Anhang 11.3.5.

4) Wort- und Satzübungen

Sie können sowohl als Geläufigkeitsübungen (auch mit Änderung der Atemkapazität) als auch zum Sprechen mit wechselnder Lautstärke und Betonung genutzt werden (Wolf/Aderhold 1989: 36). Besonderes Augenmerk liegt hier auf der Aussprache. Wichtig ist, daß der Sinn jedes Begriffes sprechend erfaßt wird. Dabei ist auf das Zusammenspiel von geistiger und muskulärer Spannung zu achten und der Bezug auf Zuhörer/innen von Vorteil.

Je besser die Bedeutung einer Aussage verstanden wurde, um so deutlicher und mit individueller Betonung kann sie in der Fremdsprache artikuliert werden. In der individuellen Betonung eines Sachverhalts können individuelle Unterschiede in der Bedeutungszumessung deutlich werden, woraus sich sicherlich spannende Wiederholungsübungen (im Hinblick auf die Inszenierung) entwickeln lassen.

“Bei der Formulierung einer Aussage etwa gehen denkendes Herantasten an den Inhalt und Sprechen Hand in Hand” (Coblenzer/Muhar 1976: 87).

Mit der gedanklichen Entfaltung geht eine Verschärfung der Konsonantierung einher. In den Übungswörtern müssen die Konsonanten die Rolle des Sinnträgers behalten, “denn erst unter dieser Voraussetzung gelangen sie prägnant. [...] Besonders im emotionalen Bereich übernimmt der Konsonant die Funktion, eine innere Bewegtheit zum Ausdruck zu bringen” (ebd.).

Flüsterübung

“Die Deutlichkeit kann man fördern, wenn man Wörter oder Textpassagen flüstert” (Wolf/Aderhold 1989: 35). Dabei muß jede Stimmgebung vermieden werden, da das “Tonflüstern” stimmschädigend ist. “Beim echten Flüstern werden vor allem Konsonanten hervorgehoben, während die Vokale ‘umgriffen’ werden.” Das Sprechen soll ohne Anstrengung, aber deutlich auf einen Hörer gerichtet sein, wobei die Distanz zu ihm variiert wird und schließlich die Sprechbewegungen des Flüsterns auf normales Sprechen übertragen werden.

Rufübung

Die Lerngruppe teilt sich in zwei Gruppen, die sich jeweils an der Wand nebeneinander in einer Reihe aufstellen, so daß jede/r ein Gegenüber am anderen Ende des Raumes hat. Die Paare rufen sich alle *gleichzeitig* ihren Text zu. Die Gegenüber geben danach Rückmeldungen, wen und evtl. was sie verstanden haben. Dasselbe kann mit unterschiedlichen räumlichen Abständen probiert werden (bis wohin bin ich noch zu verstehen, wann nicht mehr?).

Ohne Text: man ruft seinem Gegenüber Anweisungen zu, die dieser ausführen soll (z.B. einen Schritt rechts, drei Schritte nach vorn...). Die Rückmeldung erfolgt direkt in der Durchführung der Anweisung.

Die hier und im Anhang (11.2.5) genannten Übungen sind als Anregung gedacht. Mit Sicherheit ergeben sich aus dem Kontext einer geplanten Aufführung die jeweiligen Inhalte und Formen für die jeweilige Lerngruppe.

In DAF-Kursen haben wir folgende Übungen mit TN bereits angewandt:

Lockerungsübungen, sowohl des ganzen Körpers, als auch der Gesichtsmuskulatur
Körperübungen mit Tönen oder Sätzen verbunden z.B. Becken kreisen mit Vokalen
Klopfmassage oder Tennisballfußmassage mit Ton

Vokalchor bzw. Silbenchor abwechselnd dirigieren (in AoV-Kursen “Umlautchor”)
 Lieder singen, “sich ansingen”, in verschiedenen Stimmungen singen
 Zungenbrecher mit übertriebener Intonierung der Konsonanten
 Flüsterübung/ Schreiübung*
 Rollentextausschnitte sprechen in Bewegung, d.h. dabei kreuz und quer laufen, über Tische
 und Stühle etc. (gleichzeitig prägt sich der Text ein)*
 (* nur in Vorbereitung einer Aufführung im MKC)

6.2.5 Der Auftritt vor Publikum (Lampenfieber)

“Es lebe die Rampe !” (Alexander Tairow 1923 in Brauneck 1993: 389)

“Das Spielen als Übung oder zur Probe hat einen grundlegend anderen Charakter als die
 Aufführung vor einem Publikum, also das eigentliche Theater” (Brauneck 1998: 26).
 Publikum und Spieler/innen gehen eine dialektische Beziehung ein, in der das Publikum
 mit seinem direkten Feedback die Spieler/innen eher stimuliert oder hemmt.

“Die beiden Handlungsrollen, Spielen und Zuschauen, sind freilich höchst ungleich
 in ihrer Erfahrungsdimension, in der physischen und psychischen Beanspruchung
 der Rollenträger. Der Spieler exponiert sich ohne Rückhalt, der Zuschauer indessen
 vermag anonym zu bleiben im Dunkel des Parketts oder auf der Galerie [...] Durch
 diesen erst erhält das Spiel seine Ernst-Dimension, eine Qualität von
 Verbindlichkeit; ohne den Zuschauer bliebe das Spielen eben nur Spiel und würde
 nicht zum Theater, das seinem Wesen nach Spiel und Ernst zugleich ist. Der Spieler
 braucht den Zuschauer als Gegenüber; ihm als Kritiker oder Mitleidendem liefert er
 sich aus, und vor allem will er ihn unterhalten. In dieser Ausgesetztheit liegt die
 Verletzbarkeit des Spielers, aber auch seine Überlegenheit” (Brauneck 1998: 28).

Die Spieler/innen, die sich im MKC exponieren, können mit einem wohlgesonnenen
 Publikum rechnen, das sich besonders darüber freut, wenn Kursteilnehmer/innen etwas auf
 die Bühne bringen. Es weiß auch um evtl. Darstellungs- und Sprachschwierigkeiten und
 kennt den kurzen Zeitrahmen eines Kurses, indem nur wenig geprobt werden kann.
 Wichtiger ist, daß die Spieler/innen selbst ein gutes Gefühl zu ihrem Auftritt entwickeln
 können. Entscheidend sind hierfür einige Punkte, die zumindest ansatzweise erfüllt werden
 sollten:

- Entwicklung eines Gefühls *in* der Rollenfigur (s.o.)
- Textsicherheit (s.o.)
- Sicherheit über den Ablauf der Szene(n), Wissen um die eigenen Einsätze
- Kennen der räumlichen Gegebenheiten und des zeitlichen Ablaufs
- ein gutes Gruppenklima mit gegenseitiger Unterstützung
- eine motivierende und unterstützende Spielleiterin
- eine Einstimmung vor dem Spiel

Lampenfieber gehört zu einem Auftritt und ist für die erforderliche Spielspannung
 notwendig. Dieses kann sich jedoch unterschiedlich äußern. Während das Lampenfieber
 für die einen den notwendigen “Kick” für das Spiel auf der Bühne liefert, können für
 andere stärkere Versagensängste eine Rolle spielen.

Im Konstruktivismus finden wir einen helfenden Erklärungsansatz:

“Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ist eine Annahme oder Voraussage, die
 rein aus der Tatsache heraus, daß sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete
 oder vorhergesagte Ereignis zur Wirklichkeit werden läßt und so ihre eigene
 ‘Richtigkeit’ bestätigt” (Watzlawick 1991: 91).

Dies kann sie aber nur, wenn fest daran geglaubt wird:

“Nur wenn eine Prophezeiung geglaubt wird, das heißt, nur wenn sie als eine in der Zukunft sozusagen bereits eingetretene Tatsache gesehen wird, kann sie konkret auf die Gegenwart einwirken und sich damit selbst erfüllen (ebd.: 95).

Dem Glauben, zu versagen, nicht gut genug zu sein, seinen Text zu vergessen, kann man in gewissem Maße vorbeugen, wenn Szenenablauf, Rollen und Texte gemeinsam vorher bearbeitet und geprobt werden und die Spieler/innen psychische Unterstützung in der Gruppe und durch die Spielleiterin finden. Der Zuspuch : “du kannst das, du schaffst das, ihr seid gut...” ist äußerst wichtig, kann aber nur geglaubt werden, wenn eine sichere Grundlage während der Proben geschaffen wurde⁸⁵.

Eine gemeinsame Einstimmung vor dem Auftritt ist ebenfalls wesentlich. Hierfür sind zum Beispiel nützlich:

- eine Reflexionsrunde (z.B. als “Wetterbericht”⁸⁶)
- eine Entspannungsübung, in der Spannung abgebaut werden kann⁸⁷
- eine gezielte Konzentrationsübung, um sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und präsent zu sein

⁸⁵ Der Mittelstufenkurs lief während des Semesters. Hier konnte genügend Zeit für Proben gefunden werden, auch außerhalb der Kurszeit. Nach einer Vorauswahl von Szenen probten wir diese regelmäßig. Nicht alle Teilnehmerinnen waren bis zum Auftritt in Berlin und eine Teilnehmerin entschied sich gegen ein Auftreten. Die endgültige Auswahl der Szenen erfolgte zwei Tage vor dem Theaterabend in Abstimmung mit der Gruppe und dem weiteren Programm des Abends. Für die mentale Unterstützung der Spielerinnen, war es gut, daß wir zu zweit waren und auch selbst eine Szene auf der Bühne spielten (für die die TN Regie führten). Das Lampenfieber hatte stimulierende Wirkung und die Spielerinnen waren aufgedreht und “happy” nach der Aufführung.

Der AgutV-Kurs war ein Intensivkurs (2 Wochen jeden Tag). Da der Entschluß, aufzutreten erst gegen Ende des Kurses fiel, war kaum Zeit für eine ausreichende Vorbereitung (nur zwei Tage). Mit den TN konnte kein Extraprobentermin gefunden werden. Einige Spieler/innen wären am liebsten am Theaterabend geflüchtet, waren sehr aufgeregt und fühlten sich ungenügend “präpariert”. Ob sie spielen würden, war bis zu ihrem Auftritt unklar. Wir machten ihnen viel Mut (ohne sie zu drängen) und sie spielten! Nach ihrem Auftritt waren sie erleichtert und stolz auf das eben Geleistete. Wir bedauerten, daß es nicht möglich war, uns über den gesamten Prozeß noch einmal austauschen zu können, da ein Teil der TN schon am kommenden Tag Berlin verlassen mußte.

⁸⁶ eine kurze Feedbackrunde, bei der jeder seine momentane Stimmung/Gefühlslage in Form eines Wetterberichts zum Ausdruck bringt, wobei aber nicht nur die Wettermetaphern benutzt werden müssen, z.B.: “Bei mir scheint die Sonne, ich bin gut in Form. Ich freue mich auf die Aufführung.”

⁸⁷ Auch Lachen löst Spannung: “Eine Minute Lachen ersetzt 30 Minuten Entspannungstraining oder zehn Minuten Laufen. Das haben wissenschaftliche Untersuchungen von Gelotologen (‘Lachforscher’) [...veröffentlicht in der Zeitschrift ‘Men’s Health’] ergeben. Zwerchfell und Solarplexus würden bei jeder Lachsalve intensiv massiert, die Atemtiefe nehme zu, verspannte Muskeln lockerten sich, der Organismus schütte körpereigene Opiate aus und baue schädliche Streßhormone ab. Auch die Sauerstoffaufnahme werde besser. Die Wissenschaftler raten daher: Den Blick für komische Dinge im Alltag zu schärfen und auch öfter mal über sich selber lachen” (Notiz im Berliner Tagesspiegel vom 8. Juli 1998: 32).

- ein Ritual, das den Glauben an den gemeinsamen Erfolg und das Gruppengefühl (wichtig auch für das Zusammenspiel) stärkt

ZACATECHICHI bemerkte zum Lampenfieber, daß es nur noch eine untergeordnete Rolle spiele, wenn man erst mal auf der Bühne steht: "Das macht dann Spaß und man bekommt das Publikum nicht so mit, da man so stark konzentriert ist und das Licht so stark ist".

Alles ist wirklich eingeübt und jetzt geht es los. Wir spucken uns wie im richtigen Theater dreimal über die Schulter: toi, toi, toi! Und wir haben unsere Gruppe, unsere Mitspieler, unsere Verbündeten.

Hinterher werden wir eine Theatererfahrung gemacht haben und stolz darauf sein.

Diese Erfahrung machten unsere Kursteilnehmer/innen - Eine Erfahrung, die Selbstbewußtsein verleiht und zusammenschweißt. Die Mitspieler/innen verbindet ein unsichtbares Band, das zu spüren ist, wenn man sich wiedersieht.

Sinnvoll ist ein zwangloses Treffen nach der Aufführung, bei dem über die gemachten Erfahrungen gesprochen, sie gemeinsam verdaut und evtl. neue Pläne geschmiedet werden können.

"nach dem fest und spiel soll man erbs essen" (Henisch in Grimm 1905: 2276).

6.3 "Ich kann nicht Theater spielen"

"Jeder von uns ist als Clown geboren [...] Das Wesen des Clowns ist unschuldig, wissensdurstig, naiv; es hat das Eigentliche der Jugend. Als Kinder sind wir voll Einbildungskraft und Phantasie - Eigenschaften, auf die oft unsere Familie einwirkt und unser soziales Umfeld. Sie unterliegen gewissen Einschränkungen von seiten unserer Eltern und dem gewohnten Einfluß verschiedener natürlicher und unnatürlicher Regeln, denen wir zu folgen haben. Diese Einschränkungen werden oft zur Norm, die wir akzeptieren, zum Gesetz, nach dem wir leben und das uns beherrscht. Doch unsere Einbildungskraft bedarf der Anleitung. [...] Wer die Kunst des Clowns studiert, muß vor allem begreifen, daß es nicht Neues zu lernen, sondern nur Altes zu erneuern gibt" (Edwards 1993: 453ff).

"[...] wir alle spielen besser, als wir es zu tun glauben" (Goffman 1991: 68).

1) Die kognitiven Blockaden

Zu Ursachen von Schreibblockaden schreibt Lutz von Werder:

"Eine beherrschende Idee z.B. was Literatur sein soll und welches Niveau sie haben sollte, kann ein Schreibhindernis werden statt zum Schreiben zu motivieren. Gerade durch die Orientierung des Schulunterrichts an der Hochschulliteratur erwirbt jeder Hochschulabsolvent ein literarisches Minderwertigkeitsgefühl und ein rigides, d.h. strenges literarisches Über-Ich. Dieses strenge literarische Über-Ich programmiert ihn bei der Planung und Durchführung von Schreibplänen auf Fehlplanungen. Die Folgen der Schule als Ursachen für kognitive Schreibblockaden ist unübersehbar" (Werder 1990: 31).

Diese Ursachen von Schreibblockaden sind uneingeschränkt auf Spielblockaden übertragbar: Die beherrschende Idee, was Theater sein soll und welches Niveau es haben sollte, kann für eigenes Schauspielerentmutigen. Ein "schauspielerisches Minderwertigkeitsgefühl" und ein "strenges schauspielerisches Über-Ich" werden maßgeblich durch Schultheatererfahrungen geprägt. Außer dem Anspruch an Theaterkunst (auch durch Fernseh- und Filmvorbilder) und dem Verachten der Alltagssprache der Initiatoren von Schultheater, spielen fehlende Muße und fehlendes kreatives, spielerisches Ausprobieren (keine Zeit, da Lehrplan erfüllt werden muß), die Reduzierung des Körpers auf den Sportunterricht, Leistungsorientierung, Konkurrenz bei der Rollenvergabe und Konkurrenz um die Anerkennung bei Lehrer/innen eine Rolle. Manchmal werden sogar Leistungen im Theaterspiel benotet. Oft findet Theaterspielen überhaupt keinen Platz im Unterricht. Man muß dann schon extra in eine Theater-AG. Kunst und Musik gehören nicht zu den Kernfächern und sind von Kürzungen am ehesten betroffen. Hinzu kommt die Bewährung vor einem Publikum, das sich zumeist aus "stolzen" Eltern mit bestimmten Erwartungen an ihre Kinder zusammensetzt.

"Ich habe sehr gerne vor Publikum gespielt, hat Spaß gemacht. Die Aufführung war etwas provokativ und bunt. Deshalb gab es leider keine Fortsetzung mit diesem Theaterpädagogen, da die konservativen Lehrer das nicht wollten" (TEUFELSDRECK).
"Ich könnte mir vorstellen, daß Theater schön sein könnte, wenn es mehr einen spielerischen Charakter bekäme" (WACHOLDER).

2) Die emotionellen Blockaden

a)

“Die emotionellen Schreibblockaden erwachsen aus der Angst vor Unsicherheit. Denn wer schreibt, ‘der verliert zumindest für geraume Zeit den festen Boden unter den Füßen. Er bewegt sich in Bereichen und Dimensionen, deren Ablauf nicht vorhergesagt werden kann. Diese Situation kollidiert mit dem verständlichen Bedürfnis nach Sicherheit.’ (J. Sikora: Handbuch der Kreativmethoden. Heidelberg 1976, S.73) Aus Angst vor dieser Unsicherheit, die auch aus der emotionellen Belastung durch beängstigende und fremdartige Phantasien entstehen kann, entwickelt sich eine blockierte Haltung, die ‘Küstenschiffahrt entlang den Ufern sicheren Festlandes betreibt und dabei nie auf hoher See den unbegrenzten Horizont entdeckt.’ (J. Sikora, a.a.O., S.73)” (Werder 1990: 33).

Auch beim Theaterspielen verliert man für einige Zeit den Boden unter den Füßen. Vor allem, wenn man sich nicht an einem Text festhalten kann, sondern frei improvisieren soll, bewegt man sich nicht mehr an sicheren Ufern, sondern schippert mit dem Risiko des Umkippens oder Untergehens auf hoher See.

“Am liebsten mache ich kreative Sachen, wo ich vorher nicht weiß, was dabei rauskommt” (ZACATECHICHI).

“Ich spiele gerne, es muß aber eine Rolle sein, die mir Spaß macht, die ich selbst aussuchen kann” (KOLANUSS).

b)

“Auch die unbefriedigende oder emotionell unerwartete Reaktion anderer Gruppenmitglieder auf die eigenen Texte kann Angst vor dem Schreiben hervorrufen” (Werder 1990: 33)

Was, wenn mein Auftritt der Gruppe nicht gefällt? Was, wenn das Publikum bei meinem Gag nicht lacht?

“Man muß Selbstvertrauen lernen, Theater ist Erfahrungssache” (KOLANUSS).

“Ich habe mich auf der Bühne gehemmt gefühlt, insgesamt war es aber keine schlechte Erfahrung” (OLOLUIQUI).

“Man muß den Teilnehmern Mut machen und ihr Selbstvertrauen fördern, so daß sie sehen: Ach das kann ich ja!” (GOLDKELCH).

c)

“Besonders gravierend auf die Schreibfähigkeit wirken sich allerdings tiefere emotionale Lebenskrisen aus. Texte, die in solchen Situationen geschrieben werden, wirken peinlich, machen Furcht oder lösen auch Panik beim Schreiber aus. Dabei muß die Krise dem Schreiber nicht in jedem Fall bewußt geworden sein, sondern sie kann sich besonders im Verfassen von dunklen und unheimlichen Texten erst überraschend andeuten” (Werder 1990: 33).

“Theater kann ziemlich nah an Alltagssituationen sein im Gegensatz zu aus dem Kontext herausgerissenen Grammatikübungen. Die Leute werden noch mal anders sichtbar, wenn sie spielen” (ZAUBERHASEL).

“Theater ist Spaß, aber genauso Identifikation, Persönlichkeit, Gefühl, Romantik, Weinen oder Lachen, Mimik, Gestik, Selbstfindung in der Rolle. Der Unterschied zum Spiel ist: die eigene Persönlichkeit identifiziert sich mit der Theaterrolle, persönliche Verbindungen werden hergestellt, das Bild ist total anders als Abbildung von der Realität und damit ernster als Spiele” (GOLDKELCH).

"Man braucht ein Gefühl für das Richtige zur richtigen Zeit" (TOLLKRAUT).

"Keiner sollte ausgeschlossen werden" (BUNTBLETT).

3) Kulturelle Blockierungen

a)

"Kreatives Schreiben stößt auch auf kulturelle Barrieren. Trotz einer gewissen Propagierung von Kreativität wertet die heutige Gesellschaft Konformität höher als Abweichung. Dichtung und Neurose wird immer noch in einem engen Zusammenhang gesehen. Arbeit wird meist höher geschätzt als Spiel, obwohl J. Huizinga gezeigt hat, wie stark der Ursprung der Kultur dem Spiel verbunden ist" (Werder 1990: 34).

Auch Schauspieler/innen bewegen sich in Nischen der Gesellschaft. Sie werden zwischen Exotik und Extravaganz eingeordnet, sind nicht erreichbare Idole, Spieler und/oder Egozentriker. In ein Theater zu gehen, ist ein besonderes Ereignis (einer bestimmten Schicht), das man sich hin und wieder als Konsument/in gönnt.

"Marokkaner machen gerne Theater, das ist ein Stück vom Land" (KOLANUSS).

"Profitheater ist Sklerose. Amateurtheater ist sehr lebendig" (KAVA-KAVA).

b)

"Die meisten Arbeitsverhältnisse [...] setzen auf Routine und Schematexte. Hilflosigkeit und damit Schreibblockaden treten dann ein, wenn ein Text geschrieben werden soll, der von der herrschenden Norm abweicht" (Werder 1990: 34).

Dies wirkt sich auch auf kreative Spielformen im Fremdsprachenunterricht aus. Zum Beispiel beklagen TEUFELSDRECK, GAISE-NORU-NORU und ZACATECHICHI, daß Spiele häufiger deshalb nicht richtig in Gang kämen bzw. der Spielfluß unterbrochen würde, da es an der Phantasie der TN fehlen würde. Dies ändert sich aber i.d.R. wenn die TN sich an die neue Unterrichtsform gewöhnt haben und sich in der Gruppe wohl fühlen.

"Lernen ist abstrakt. Mit Theater ist Lernen nicht abstrakt" (KAVA-KAVA).

"Theater ist sehr lebendig, man kann alle mit einbeziehen und viel variieren"

(ZACATECHICHI).

"Dadurch, daß sie Spaß haben und es selber gestalten, lernen sie ungeheuer viel"

(MUTTERKORN).

"Ich bin nicht so zufrieden, wenn ich nicht genug Abwechslung habe. Was ich ganz schrecklich finde, wenn ich Leute vor mir habe, die gelangweilt sind" (WACHOLDER).

"Meistens macht mir das Spaß, was den TN Spaß macht" (OLOLUIQUI).

c)

"Auch die Bindung jeder Schreibearbeit an den ökonomischen Erfolg, als Wertmaßstab für gesellschaftliche Nützlichkeit, blockiert die experimentelle Freiheit und Ziellosigkeit, die das Entstehen kreativer Texte meist erfordert" (Werder 1990: 34).

"Es ist schwierig, was daraus zu machen. Beim Schreiben ist es klar: das kann man korrigieren, zurückgeben, Grammatik aufgreifen. Beim Theater ist es mir nicht so klar, weil während dem Spielen kann ich nicht korrigieren. Manchmal schreibe ich Sachen mit, aber trotzdem merke ich, daß die Leute oft das Gefühl haben, das war gut, das war Fun, und jetzt...?" [...] *"Wie integriert man Theater in den Sprachunterricht, ohne daß es so rausfällt aus dem Unterricht? Die Teilnehmer sollen mitkriegen, daß das ein ganz normaler Bestandteil des Unterrichts ist und nicht so etwas besonderes"* (ZAUBERHAASEL).

"Manche Leute lernen viel besser, wenn sie Sprache mit Körper verknüpfen"

(ZAUBERHASEL).

"Der Körper lernt mit. Was man gespielt, dargestellt hat, behält man viel besser"

(BUNTLATT).

"Die Leute geben sich mehr Mühe und sie entwickeln ein Gefühl für die Sprache" (GAISE-NORU-NORU).

"Ich deklariere das Spiel dann als Übung" [...] "Spielen- und dann mit Elan und frischer Spritzigkeit, ran an die Grammatik!" (ZACATECHICHI).

"Spielen erleichtert, ein Gefühl für die Sprache zu entwickeln, die Sprache zu fühlen, ein Gefühl in der Sprache zu bekommen, um spontan sprechen zu können" (GOLDKELCH).

"Spaß haben, lernen, üben, sich ausdrücken, sich umstellen, ein existenzialistisches Erlebnis haben; Spielen ist eine Möglichkeit etwas Außergewöhnliches zu tun, so daß man mit Leuten etwas erlebt, das sonst nie möglich wäre" (TOLLKRAUT).

"Es ist also nicht verwunderlich, daß das kreative Schreiben durch vielfältige Krisen gekennzeichnet ist, dem aber auch gute Chancen der kreativen Entwicklung gegenüberstehen" (Werder 1990: 34).

Daß diese Chancen gegeben sind, zeigt sich an vielen Aussagen der Interviewten. Es wurden von ihnen viele Fragen aufgeworfen, die im gleichen Atemzug oder an anderer Stelle selbst beantwortet wurden. Deshalb haben wir uns entschlossen, sie in diesem Kapitel ausführlicher zu Wort kommen zu lassen.

"Ich habe mich davor gedrückt, auf die Straße zu gehen" (Straßentheater) - "Warum?" - "Es war nicht gut vorbereitet." [...] "Wir dachten, wir machen einfach mal, die Lust war da. Es scheiterte an der fehlenden Technik und Vorbereitung" (ZACATECHICHI).

"Mit Entspannungsübungen habe ich Probleme. Ich entspanne mich nicht dabei. Wie soll ich dann die Leute motivieren?" (TEUFELSDRECK).

"Wichtig sind Themen, mit denen sie sich sicher fühlen und von denen sie eine Vorstellung haben" (GAISE-NORU-NORU).

"Der Charakter der Rolle soll möglichst gegensätzlich sein zu dem des jeweiligen TN, damit sie sich nicht selber spielen und Spaß daran finden, jemanden anderen zu spielen, als sie selber sind" (MUTTERKORN).

"Sowohl die Techniken des kreativen Schreibens, wie die [...] Begleitung des Schreib- und Gruppenprozesses müssen diese Krisen und Chancen des kreativen Schreibens berücksichtigen" (Werder 1990: 34).

Eine nicht geringe Auswahl von Techniken haben wir in dieser Arbeit angesprochen.

Weitere Anstöße folgen im 7. Kapitel.

Wichtig erscheint uns die Aussage Jakob Jenischs⁸⁸, daß alle Theatertheorien sich aus der Theaterpraxis entwickelt haben und aus den Theorien wieder eine Praxis gemacht werden muß (Jenisch 1997: 80). Theaterpädagog/innen sollten aus vielen verschiedenen theatertheoretischen Quellen schöpfen (und sich nicht auf eine versteifen) und diese mit sozialpädagogischen und psychologischen Theorien verknüpfen. "Mit einem solchen Theorieverbund kann ein Theaterpädagoge einen unsicheren Amateurdarsteller dort abholen, wo er sich befindet, wie es die Gruppendynamik erfordert" (Jenisch 1997: 83).

⁸⁸ Jenisch hat eine jahrzehntelange Praxis als Schauspieler, Dramaturg, Regisseur, Schauspiel- und Theaterpädagoge (vgl. Hentschel u.a. 1997: 264).

“Ein System zu haben oder keins zu haben ist gleich tödlich für den Geist. Wir werden uns wohl dazu verstehen müssen beides miteinander zu verbinden” (ebd.)⁸⁹.

Wir schließen daraus, daß es einerseits keine festen Techniken gibt, andererseits es ohne Techniken nicht geht. Jede AN sollte ihren eigenen Weg finden und mit dem arbeiten, was ihr am nächsten kommt bzw. womit sie sich wohl fühlt.

“Ein Mann mit einer Theorie ist verloren. Er muß mehrere haben, vier, viele. Er muß sie in die Tasche stopfen wie Zeitungen, immer die neuesten. Es lebt sich gut zwischen ihnen. Man haust angenehm zwischen den Theorien. Man muß wissen, daß es viele Theorien gibt, hochzukommen. Auch der Baum hat mehrere, aber er befolgt nur eine von ihnen, eine zeitlang” (Brecht)⁹⁰.

“Prinzipien sind gut, wenn man sie flexibel behandeln kann” (TOLLKRAUT).

Die Begleitung des Gruppenprozesses muß verantwortungsvoll und unterstützend erfolgen. Die Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit, Sicherheit, Wertschätzung und Einflußnahme (Mitbestimmung) müssen berücksichtigt werden, besonders in einem Unterricht, in dem emotionale Aspekte eine größere Rolle spielen (vgl. Buschmann 1996: 83ff).

“Man kommt miteinander in Kontakt” (ZAUBERHASEL).

“Der Aussage der Surrealisten zufolge kann jeder Mensch Dichter werden, wenn er es nur versteht, sich dem ‘automatischen Schreiben’ zu überlassen” (Werder 1990: 43).

“Ja, Spiel ist ein Teil meines Lebens, ein Teil des Menschen. Wer noch nicht gespielt hat, muß spielen” (KOLANUSS).

“Ich spiele jeden Tag Theater (im richtigen Leben)” (GAISE-NORU-NORU).

⁸⁹ Friedrich Schlegel zitiert von Dieter Dorn, Intendant der Münchner Kammerspiele in einem Interview über seine Regietechniken (Jenisch 1997: 83)

⁹⁰ aus seinen Notizbüchern zitiert in: ebd.: 78

6.4 Theater als Kunst im Unterricht?

Hornbrook⁹¹ beklagt, daß durch das Aufkommen der Psychologie als Wissenschaft der Kunstbegriff im 20. Jahrhundert zunehmend psychologisiert wurde und sowohl die Dramapädagogik als auch andere künstlerische Fächer einem unheilvollen Individualismus zugearbeitet haben. Viele Dramapädagogen fühlen sich von dieser Kritik scharf angegriffen und persönlich mißverstanden. Sie heben den gemeinsamen sozialen Prozeß gegenüber der nicht zutreffenden Individualisierung hervor und stellen die Reflexionsphasen heraus, in denen individuell Erlebtes in der Gruppe relativiert werden kann. Hornbrook setzt der Funktionalisierung von Drama für die Erarbeitung von fachspezifischen Inhalten ein eher auf formale Gestaltung bezogenes Konzept, die “Dramatic Art” entgegen. Dramatic Art ist ein (eher theoretisches) Konzept, in dem sich die pädagogische Praxis am institutionellen Theater orientiert und weit über die “Gestaltete Szenische Improvisation” hinausgeht. Denn er kritisiert auch, daß in der dramapädagogischen Praxis die Improvisation im Vordergrund stehe und die Möglichkeiten anderweitiger Drama-Erfahrungen weitgehend ungenutzt bliebe. Er unterstellt den Vertretern der Dramapädagogik sogar eine Anti-Haltung zum Theater, die laut Davis weder Bolton noch Heathcote gerecht werde. Seine Vision ist eine revolutionäre, nämlich dem Drama einen festen, eigenständigen Platz als künstlerisches Fach innerhalb des Spektrums künstlerischer Fächer zu verschaffen mit einer Anbindung an andere künstlerische Disziplinen (Musik, Kunst, Tanz, Film), statt an den muttersprachlichen (Englisch-) Unterricht. Er möchte den Unterschied zwischen “drama” und “theatre” aufheben, da es für ihn konzeptionell keinen Unterschied gibt zwischen dem, was die Schüler im Drama-Unterricht tun und dem, was Schauspieler und Regisseure im Theater tun. Hornbrook wird wiederum für sein Steckenbleiben in theoretischen Ansätzen, der fehlenden didaktischen Reflexion über Ziele und Inhalte und der Ignoranz der besonderen pädagogischen Situation mit ihren Möglichkeiten und Bedingungen kritisiert. Es gäbe sehr wohl einen Unterschied zwischen Theater von Schülern und Schauspielern. Bei den Schülern gehe es vermehrt darum, für sich selbst vom Theaterspielen zu profitieren und (z.B. Inhalte, Theater Techniken) zu lernen, bei Schauspielern sei das Publikum die erste Adresse (vgl. Schewe 1993: 104ff). Schewe rechtfertigt die Dramapädagogen, indem er festhält, daß sie keinesfalls Opponenten künstlerischer Orientierung sind, sondern gegen Hornbrooks “kunsthandwerkliches Konzept”, eines setzen, in dem Unterrichtsinhalte in einer besonderen (ästhetischen) Form erarbeitet werden und aus dem Zusammenspiel von Inhalt und Form für Lerner und Lehrer eine neue (dramatische) Bedeutung entsteht (ebd.: 114).

Dieser Diskurs ist ein Beispiel für ähnlich kontroverse Diskussionen in künstlerischen und pädagogischen Kreisen. Die Frage nach dem entweder Kunst oder Pädagogik, beschäftigt viele Geister. Die Frage ist: “Was bringt diese Diskussion?”. Ist sie nicht eher hinderlich für kreative Betätigung? Außerdem: *Wer* definiert Kunst? *Wer* bestimmt, *wer* Kunst machen kann? Und wer bestimmt, was *gute* Kunst ist? Ist Pädagogik nicht auch eine Kunst?

Unserer Ansicht nach behindern solche Fragen die Praxis (siehe auch Hornbrook, dessen Ansätze theoretische sind, mit denen er die Praktiker/innen konfrontiert). Die Frage nach Kunst *oder* Pädagogik ist eine Ursache für Schreib-, Mal-, Schauspielblockaden, die sich

⁹¹ David Hornbrook hat mit seinen Veröffentlichungen “Education and Dramatic Art” (1989) und “Education in Drama” (1991) eine hitzige und breite Diskussion innerhalb der britischen Dramapädagogik ausgelöst (Schewe 1993: 102).

den oben genannten hinzufügen läßt. Sie verhindern, einfach anzufangen, zu “machen”. Wir plädieren für eine Kunst *und* Pädagogik, für eine gegenseitige Befruchtung beider Disziplinen, wie sie uns die Theaterpädagogik bietet. Wenn wir nicht weiter die Frage nach der künstlerischen Berechtigung pädagogischer Betätigung bzw. umgekehrt: die Frage nach der pädagogischen Berechtigung künstlerischer Betätigung stellen, sind wir um eine Blockade ärmer und um eine Vielfalt an kreativen Möglichkeiten reicher!

