

T e c h n i c k á u n i v e r z i t a v L i b e r c i
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ



Katedra německého jazyka

Kombinace oborů německý jazyk - zeměpis

**Dramatická výchova jako prostředek výuky německého jazyka
na 2. stupni ZŠ**

**Dramaunterricht als Mittel des Grundschulunterrichts
im Bereich Deutsch als Fremdsprache**

Diplomová práce

Autorka: Ondrušová Veronika

Podpis:

Lány 1355

698 01 Veselí nad Moravou

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Novotný, Ph.D.

Počet	stran	slov	příloh	tabulek	obrázků
	131	39 619	13	1	0

V Liberci dne 23. 7. 2010

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ
461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 485 352 515 Fax: 485 352 332

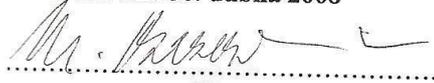
Katedra: NĚMECKÉHO JAZYKA

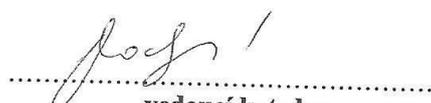
ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(pro magisterský studijní program)

Diplomant: **Veronika ONDRUŠOVÁ**
Adresa: **Lány 1355, 698 01 Veselí nad Moravou**
Obor (kombinace): **německý jazyk - zeměpis**
Název DP: **Dramatická výchova jako prostředek výuky
německého jazyka na 2. stupni ZŠ**
Název DP v angličtině: **Drama Activities as a Means of Education
of German Language at Basic School**
Vedoucí práce: **Mgr. Pavel Novotný**
Konzultant:
Termín odevzdání: **květen 2009**

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 30. dubna 2008


.....
děkan


.....
vedoucí katedry

Převzal (diplomant): 
.....

Datum: 
.....

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. O právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce s konzultantem.

Datum:

Podpis:

Anotace

Cílem této diplomové práce je zkoumat drobné dramatické útvary z oblasti německy psané literatury, a to z hlediska jejich využití pro výuku cizích jazyků na ZŠ. Práce má navrhnout postup inscenace, od čtených zkoušek přes osvojení rolí až po konečné uvedení hry. V tomto směru je kladen důraz i na procvičování klíčových jazykových oblastí, jakými jsou např. fonetická stránka jazyka, slovní zásoba, gramatické vzorce či verbální interakce. Součástí práce je také zjistit, do jaké míry je dramatická výchova v rámci výuky cizích jazyků na základních školách využívána.

Zusammenfassung

Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, sich mit kurzen dramatischen Texten zu befassen, und zwar aus der Sicht ihrer Anwendung an der Grundschule im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Die Arbeit soll den Vorgang der Inszenierung, von den Leseproben bis zum endgültigen Bühnenauftritt, entwerfen. Dabei wird vor allem das Einüben der Sprachmittel in Betracht gezogen, das heißt z. B. die phonetische Kompetenz, der Wortschatz, grammatische Formeln oder verbale Interaktionen. Ein weiteres Ziel der Arbeit ist es auch, zu erfahren, inwiefern der Dramaunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen verwendet wird.

Abstract

The aim of this thesis is to explore small dramatic units in literature written in German, namely from the point of view of their usage in foreign language learning at primary schools. The thesis suggests a procedure of staging, including rehearsals, acquisitions of roles, and, finally, introducing of the play. The emphasis is placed on practicing key linguistic fields like phonetics, vocabulary knowledge, grammatical patterns, and verbal interaction. Another part of the thesis examines to what degree drama training is used within the framework of foreign language learning at primary schools.

Der Schriftsteller verwandelt Vorstellungen in Wort.
Der Leser verwandelt Worte in Vorstellungen.
Inwieweit diese und jene Vorstellungen einander ähneln,
ist unkontrollierbar.

Erich Kästner

Vorwort

Die Anregung zur Niederschrift dieser Diplomarbeit geht auf die Zeit, in der ich als eine der Schauspielerinnen der deutschsprachigen Theatergruppe „AB und ZU“ persönliche Erfahrung sammeln konnte und durch dies auch ersichtliche Fortschritte in Spracherwerb bemerkt habe. Dies war für mich der Anlass, nach alternativen Wegen der Fremdsprachenvermittlung zu suchen. Dazu kam meine Begeisterung für die handlungsorientierten und ganzheitlichen Methoden der Theaterpädagogik mit ins Spiel, die ich während meiner Ausbildung auf eigene Haut erleben konnte. Allmählich entwickelte sich mein Wunsch, Fremdspracheunterricht (weiter nur FSU) und Theaterpädagogik zu kombinieren.

Ich möchte mich bei meinem ehemaligen Dozenten M. A. Gregor Schröder, Dr. Phil. für die Leitidee, so wie für die Enthüllung ungeahnter literarischen und sprachlichen Horizonte herzlich bedanken. Weiterhin möchte ich meinen herzlichen Dank Mgr. Pavel Novotný, Ph.D. für seine geduldige Betreuung und Entgegenkommen aussprechen und mein herzlicher Dank gehört auch Mag. Oskar Ters für seine bereitwillige Hilfe und die sprachliche Korrektur der Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Anotace	4
Zusammenfassung	4
Abstract	4
Vorwort	6
I. Einleitung	9
II. Drama	11
1. Versuch einer Definition.....	11
2. Drama-in-Education.....	14
2.1 Gegenüberstellungen von Dramapädagogik und Theaterpädagogik	19
2.2 Dramapädagogik – Eine nähere Beschreibung.....	20
3. Zur Dramapädagogik an tschechischen Schulen	22
III. Schultheater	27
1. Die Geschichte des Schultheaters	27
1.1 Das kirchliche Theater des Mittelalters – eine Vorgeschichte	27
1.2 Renaissancehumanismus und Reformation	28
1.3. Das Schuldrama des 17. Jahrhunderts	30
1.4. Das Kindertheater des 19. Jahrhunderts	31
1.5. Das „Comeback“ des Schultheaters in 20. Jahrhunderts	32
2. Schultheater – Begriffsbestimmung.....	33
IV. Fremdsprachenunterricht an tschechischen Schulen	36
1. Die gegenwärtige Auffassung des Sprachunterrichts	37
1.1 Forderungen des Rahmenbildungsplans an den FSU	40
1.2 Ganzheitliches Lernen in Hinblick auf die Dramapädagogik.....	42
2. Sprachliche Kompetenzen dramapädagogisch erreichen?.....	44
2.1 Sprachlernkompetenz.....	46
2.2 Lexikalische Kompetenz.....	48
2.3 Grammatische Kompetenz.....	49
2.4 Phonologische Kompetenz	52
2.5 Rezeptive Kompetenzen	54
2.6 Produktive Kompetenzen.....	56
V. Das Drama im FSU mit praktischen Beispielen	59
1. Einige praktische Überlegungen vor dem „Spielen“	62
2. Einstiegsphase durch das szenische Spiel.....	69
2.1 Aufbau des Unterrichts	70
2.2. Spielvorschläge des szenischen Spielens nach Alan Duff und Alan Maley.....	72
2.2.1 „Beobachten“	73

2.2.2. „Interpretieren“	79
2.2.3 „Handeln“	81
3. Erarbeitungsphase	82
3.1 Vorbereitung des Theaterstücks.....	83
3.2 Dramatisierung des Textes.....	86
3.2.1 Zum praktischen Beispiel der Textdramatisierung laut Ruth Huber	86
3.2.2 Vorschlag zum Lernen der Dramatisierung der Sprache	87
4. Spielphase	89
4.1 Proben	90
4.2 Die Aufführung.....	93
VI. Fazit	95
VII. Literaturverzeichnis	98
VIII. Anhang	103
Anlage Nummer 1	103
Anlage Nummer 2.....	107
Anlage Nummer 3.....	110
Anlage Nummer 4.....	112
Anlage Nummer 5.....	113
Anlage Nummer 6.....	114
Anlage Nummer 7.....	115
Anlage Nummer 8.....	119
Anlage Nummer 9.....	120
Anlage Nummer 10.....	121
Anlage Nummer 11	125
Anlage Nummer 12.....	129
Anlage Nummer 13.....	131

I. EINLEITUNG

Die Notwendigkeit Fremdsprachen zu erlernen, wird immer größer. Wir stehen als Menschheit am Beginn eines unendlichen Prozesses der intensivierten interkulturellen Kommunikation. Der heutige FSU steht nun vor der schwierigen Aufgabe, einerseits die fremde Sprache, andererseits zugleich aber auch einen Einblick in die Kultur des Zielsprachenlandes zu vermitteln. Es sollte die kommunikative Kompetenz fördern und dazu beitragen, dass der Schüler die ihm im Unterricht begegnende fremde Welt besser versteht. Eine Möglichkeit dies zu erreichen, bietet der Einsatz von Theater im FSU.

Arbeit mit Theater macht nämlich Spaß und für den modernen FSU stellt sie das effektive Lernen durch ein Wechselspiel aus Proben, Testen, Finden, Fixieren und Vereinbaren von Handlungen, Reaktionen, Gefühlen, Ausdrucksformen, Dialogen und Texten dar. In "Als-ob"-Situationen lassen sich neue Lösungen und Alternativen erspielen und Auswege (er)finden. Theaterspielen ist Lernen über sich selbst, ist das Erspüren der eigenen Persönlichkeit und ist die Erfahrung, das Instrument des eigenen Körpers, die Stimme, den Atem und alle Sinne bewusst einzusetzen. Das Thema einer Theaterarbeit kann durch ein Stück, also durch einen dramatischen Text mit seiner Figurenkonstellation und seinen Motiv- und Handlungsketten, vorgegeben sein oder aber aus außerliterarischen Vorlagen stammen. Das bietet für die Lernperson vielerlei Möglichkeiten einen interessanten FSU zu realisieren, indem der Schüler nicht nur seine linguistische und kommunikative Kompetenz entwickelt, sondern auch psychosoziales und ästhetisches Erfahrungsfeld. Vor dem Schreiben dieser Arbeit stellte ich mir folgende Fragen: Wie hat sich diese Methode entwickelt? Inwiefern wird sie heute benutzt? Wie kann die Theaterpädagogik bzw. Dramapädagogik im FSU erfolgreich eingesetzt werden und weiter wie bezieht sie sich auf die kommunikative Kompetenz? Wie kann der Lehrer seine Schüler zu einem Bühnenauftritt führen? Die Antworten sollen in dieser Arbeit erläutert werden.

Nachdem ich das Thema bestimmt habe, möchte ich noch die Struktur näherbringen und gleichzeitig die Personen erwähnen, ohne welchen ich die einzelnen Teile kaum hätte verarbeiten können. Die Abhandlung dieser Diplomarbeit wird in vier Abschnitte geteilt, in denen konkrete Themen beschrieben sind. **Der erste Teil** erläutert zuerst, was unter dem Begriff „Drama“ vorzustellen ist und wie er in dieser Arbeit verstanden werden soll. Die Basis meiner Auffassung bilden die Definition von berühmten Dramatikern, deren Ansätze mir von Mag. Gudrun Debriacher, Dr. phil. in Wien empfohlen wurden. Wie sich die

Konzeption der Dramapädagogik als deutsche Übersetzung für die auf englisch bezeichnete Bezugswissenschaft „Drama in Education“ entwickelt hat, erklärt das folgende Kapitel, das auch auf die Aktivitäten der Dramapädagogik im FSU in letzten Jahren hinweist. So auch das letzte Kapitel dieses Abschnittes, in dem ich mich aber nur an tschechische Grundschulen konzentriert habe. **Der zweite Teil** soll das Schultheater als eine produktive Alternative des dramapädagogischen Unterrichts skizzieren. Da das Schultheater ursprünglich, zur Zeit der Antike, gerade für den Fremdsprachunterricht erfunden wurde, widme ich seiner Geschichte und den verschiedenen Auffassungen der Unterrichtsmethode ein selbständiges Kapitel. Das gegenwärtige Wahrnehmen so wie auch die Hinweise auf Fortschritte des Schultheaters für die heutige Schule stellen die nächsten Kapitel des zweiten Teils dar. Für beide Teile benutzte ich u.a. auch Erfahrungen aus meiner wissenschaftlichen und kunstorientierten Studentearbeit, die ich zum Thema „*Die Verwendung des Theaters an der Grundschule (im Rahmen des FSU)*“ während meiner Ausbildung bearbeitete. Damit man eine komplexe Sicht an die heutige Aufforderung des FSU bekommen kann, versuche ich im **dritten Teil** eine zusammenfassende Darstellung des gegenwärtigen FSU zu beschreiben. Ich möchte vor allem über die kommunikative Kompetenz, die ich für den Zweck dieser Arbeit zu besonders wichtig halte, informieren und mit den Forderungen des Rahmenbildungsplans an den FSU bekannt machen. Wie man die sprachlichen Kompetenzen durch den dramapädagogischen Einsatz einüben kann, zeige ich folgendermaßen an konkreten Beispielen. Dazu suchte ich solche literarischen Probetexte, die dem erfordernten Sprachniveau und Schülerinteressen entsprechen könnten. An dieser Stelle möchte ich mich beim Direktor der österreichischen Grundschule in Galtür sehr bedanken, dass er mir ihre Kinder- und Jugendschulbibliothek zu freier Verfügung gegeben hat. Alle Texte sind im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden. Auch **der vierte Teil** beinhaltet bestimmte zitierte Texte, durch welche ich die mögliche Aufarbeitung der ersten zwei Phasen des theaterpädagogischen Prozesses veranschaulichen will. Der ganze Teil ist der Vorbereitung für die endgültige Aufführung gewidmet und schrittweise durchgearbeitet. Die Abschlussreflexion dieser Arbeit wird schließlich im Fazit zusammengefasst. Die formalen Elemente dieser Arbeit – Gliederung, Seitengestaltung, Fußnoten, Transkription von Zitation und Hinweise auf die Literatur - wurden nach der Publikation aus DUDEN Verlag von Jürg Niederhauser (2006) „*Die schriftliche Arbeit – kurz gefasst. Eine Einleitung zum Schreiben von Arbeiten in Schule und Studium.*“ gestaltet. Ich möchte auch gern vorausschicken, dass ich mich in dieser Arbeit wegen der Einfachheit und einer sparsamen Maßnahme auf maskuline Bezeichnungen (Schüler, Lehrer etc.) beschränken werde. Gemeint sind jedoch immer beide Geschlechter.

II. DRAMA

Das Wort „Drama“ stammt von dem griechischen Wort *dráma* und bedeutet „Handlung“, die im Gegensatz zu epischen Gattungen mittels Dialogen dargestellt wird. Trotz dieser klaren Bedeutung wurde die Definition dieser Gattung mit der Zeit verschieden interpretiert und auch ihre Benutzung ist für den Sprachgebrauch unbegrenzt. Drama im engeren Sinne unterscheidet unter Tragödie (Trauerspiel) und Komödie (Lustspiel), in denen Schüler selbst ihre persönlichen Situationen darstellen können. Im weiteren Sinne kann der Begriff auch einen pädagogischen Prozess beinhalten, da durch das dramatische Prinzip etwas Neues vermittelt werden kann.

1. Versuch einer Definition

Den Kern des Dramatischen hat Friedrich Dürrenmatt in seinen „Theaterproblemen“ definiert:¹

„Die Handlung ist der Tiegel, in welchem der Mensch Wort wird, Wort werden muss. Das heißt nun aber, dass ich den Menschen im Drama in Situationen bringen muss, die ihn zu Reden zwingen. Wenn ich zwei Menschen zeige, die zusammen Kaffee trinken und über das Wetter, über die Politik oder über die Mode reden, sie können dies noch so geistreich tun, so ist dies noch keine dramatische Situation und noch kein dramatischer Dialog. Es muss hinzukommen, dass ihre Rede besonders, dramatisch, doppelbödig macht. Wenn der Zuschauer etwa weißt, dass in der einen Kaffeetasse Gift vorhanden ist oder gar in beiden, so dass ein Gespräch zweier Giftmischer herauskommt, wird durch diesen Kunstgriff das Kaffeetrinken zu einer dramatische Situation, aus der heraus, auf deren Boden sich die Möglichkeit des dramatischen Dialog ergibt.“

Genauer kann man kaum eine Definition erfassen, wodurch das Dramatische bestimmt ist: **Figuren** mit unterschiedlichen Absichten und Interessen werden in **Situationen** so zueinander arrangiert, dass im Angesicht der Zuschauer mittels **Dialog und Handlung** eine Lösung **dieses Konfliktes** erreicht werden muss.

Dem Dialog muss eine Handlung entsprechen, die das Gespräch unterstreicht, unterläuft, auf ein offenes oder verdecktes Ziel hin steuert. Dieser Zusammenhang von Dialog und Handlung ist in den Gattungspoetiken spätestens seit A. W. Schlegels Shakespeare-Aufsatz immer

¹¹ In: Turk, 1992, S. 179

wieder hervorgehoben worden. Auch die jüngsten Gattungstheorien betonen wieder den Handlungsvollzug mittels Dialog als das zentrale Merkmal des Dramatischen: „Dramatische Rede wird als Sprechakt begriffen, der nicht nur Aussagen macht, sondern etwas bewirken will.“² Dialog und Handlung sind nicht nur auf das Ende der Fabel konzentriert, sondern auch auf den Zuschauer. Keine andere Gattung macht den Rezipienten auf vergleichbare Weise zum integralen Bestandteil literarischer Praxis. Sehr anschaulich beschreibt Schiller in seinem Brief an Goethe vom 26. 12. 1797 das Besondere der dramatischen gegenüber der epischen Gattung den Zuschauerbezug:³

„Auch die Erfahrung bestätigt es, denn ich wüßte [sic] nicht, was einen bei einer dramatischen Ausarbeitung so streng in den Grenzen der Dichtart [sic] hielt, und wenn man daraus getreten, so sicher darin zurückführte, als eine möglichst lebhafteste Vorstellung der wirklichen Repräsentation, der Bretter, eines angefüllten und buntgemischten Hauses, wodurch die affektvolle unruhige Erwartung, mithin das Gesetz des intensiven und rastlosen Fortschreitens und Bewegens einem so nahe gebracht wird.“

Hugo von Hofmannsthal sieht ganz in diesem Sinne in jedem dramatischen Text etwas Unkomplettes:⁴

„Nichts ist wunderbarer als [...] bei den größten Dramatikern der neueren Welt, bei Shakespeare und bei Calderon, zu erkennen, wie sehr alles, was sie gearbeitet haben, bei aller magischen Komplettheit [sic] doch den Charakter der Skizze beibehält“

Wenn der Zuschauer als potentieller Teilnehmer am dialogischen Handeln in die dramatische Komposition einbezogen wird, ist es nur konsequent, dass die Poetiken der Dramaautoren in ihren zentralen Teilen Wirkungspoetiken sind (z.B. Lessings Katharsislehre im 75. Brief der Hamburgischen Dramaturgie oder Brechts Theorie des Epischen Theaters.) Walter Hinck macht die Aufführbarkeit zum Kernpunkt seiner Dramadefinition:⁵

„Wir fassen unter Drama und Dramatik alle sprachlichen Werke, die auf Versinnlichung im Theater bzw. auf der Bühne angelegt sind. Diese Bühne kann ein Podium oder die Straße sein.“

Nachdem die Definition des Dramas konkreter gefasst ist, soll auch dem Vorwurf nachgegangen werden, den Hinck gegenüber Szondi erhoben hat: „dass wir mit der Betonung des dialogischen Handels die historische Ausprägung des „klassischen“ Dramas seit Shakespeare absolut setzen und die modernen Varianten ohne Handlung (lyrische Dramen,

² Hempfer, 1973. S. 21

³ Helzinger, 2004, S. 11

⁴ Beimdick, 1975. S. 45

⁵ Hink, 1973. S. 56

absurdes Theater, szenische Skizzen etc.) ausschließen.“⁶ In der Tat folge ich hier eher der Auffassung Szondis, der „**das Dramatische im Wesentlichen vom Dialog**“ her bestimmt, an dem der Zuschauer teil hat. Diese Auffassung finde ich auch für den Inhalt der Arbeit als besser geeignet, denn sie bietet mehr Experimente mit Inhalten an, die zu neuen Formen führen oder Formen, die zu neuen Inhalten führen.

Ich stelle jetzt die Frage: Was ist eigentlich das Drama? Aus den zitierten Definitionen kann *sehr* vereinfacht gesagt werden, dass das Drama vor allem eine Handlung in einer bestimmten dramatischen Situation ist, die den Zuschauer - nicht unbedingt - vorgestellt wird. Jedoch auch ein Gedicht oder ein Prosatext kann dramatisiert werden und zu einer „Handlung auf der Bühne“⁷ führen. Der Zuschauer darf, aber muss nicht, in diesem Akt teilnehmen. Für den Zweck dieser Arbeit, und zwar das Deutsche als Fremdsprache zu unterrichten, kann also jede Handlung einer oder mehrerer Personen im Klassenzimmer zum Drama werden. Die Handlung soll eine zeitliche Abfolge mit Anfang und Ende haben und könnte zum Produkt der endgültigen **Theateraufführung** führen.

Es sollte aber nicht nur auf das Drama als eine literarische Gattung beschränkt werden. Das Drama kann nämlich auch einen Prozess darstellen. Das Theater als Produkt des Dramas orientiert sich vor allem an den Zuschauern, die von der Handlung des Stücks berührt werden. Im Unterricht, dessen Vermittlung dramatisch ist, sind es hingegen die Akteure selbst, die ganzheitlich erfasst werden sollen, so Susanne Even.⁸ „Im Vordergrund steht dabei nicht – wie im Theater bzw. in theaterpädagogischen Projekten – die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen.“⁹ Eine solche Bestätigung auch bei Liebau:¹⁰

„Das Drama ein Prozess ist, der ins Produkt (Vorstellung) nicht unbedingt ausmünden muss – aber kann. Die Ziele des Drama-Unterrichts sind pädagogisch, seine Vermittlung ist dramatisch. Von der Ästhetik unterscheidet sich dadurch, dass die Priorität – die soziale Erkennung – den ästhetischen und kunstvollen Lernzielen übergeordnet wird.“

Es soll also für diese Arbeit der Terminus „**Drama**“ als eine schriftliche (literarische) **Reflexion** der Welt verstanden sein, die vor allem Bericht über bestimmte Begebenheiten oder Geschichten erstattet. Dieser Bericht wird in gewissen Handlungssektionen strukturiert,

⁶ Szondi, 1966, S. 27

⁷ Vgl. Huber, 2003, S. 324

⁸ Vgl. Even, 2003, S. 148.

⁹ Schewe, 2002, S. 112.

¹⁰ Liebau, 2005, S. 145

wobei der Kern gewöhnlich eine Spannung ergibt, die die Figuren zu einer Handlung zwingt. Als eine Schlüsselform, die diese Begebenheit beschreibt, kann vor allem ein Komplex an Aussprachen, direkten Reden und Äußerungen gesehen werden, oder aber auch die Tat oder der Charakter bestimmter Figuren.

Drama als einen Prozess wird für den Zweck dieser Arbeit als ein **„dramatischer Unterricht“ bezeichnet**, wobei dieser Begriff hyperonymisch verstanden sein soll, denn er kann auch als „Drama- oder Theaterpädagogik“ verwendet werden und eine Unterrichtsmethode vorstellen. Diese Bezeichnung wurde vom Begriff „Drama-in-Education“ abgeleitet, der aus Großbritannien stammt, und später auf vielerlei Weise verarbeitet und auf verschiedene Unterrichtsfächer angewendet wurde. Eine zusammenfassende Einleitung darin bietet das folgende Kapitel.

2. Drama-in-Education

„Drama-in-Education“ ist eine allgemein-didaktische Teildisziplin, die ihre Wurzeln schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat, als sich im Rahmen der reformpädagogischen Bewegung „New Educational Movement“ unterschiedliche Strömungen formten. Im dezentralisierten britischen Bildungswesen waren die Curriculumsentscheidungen den Schulleitenden überlassen. In der Zeit entstand eine recht heterogene Praxis des dramaorientierten Unterrichts in Großbritannien. Um die Mitte des Jahrhunderts kristallisierten sich aus den frühen Formen unterschiedliche Ansätze heraus:

- Das Schulfach „Speech and Drama“ – Sprech- und Schauspielübungen; Beherrschung von Theatertechniken;
- **Slade**’s „freies Spiel“ – eine entwicklungspsychologisch orientierte Spielpraxis;
- **Way**’s „Creative Drama“ – ganzheitliche Lernform; die Entwicklung von Konzentration, Sinnesleistungen, Vorstellungskraft, Körperbewusstsein, Sprache, Emotion und Intellekt.

Den Nachteil dieser Ansätze fand man in der künstlichen Wirkung (im Fall des Faches „Speech and Drama“) und in der großen Verschiedenartigkeit (bei dem „freien Spiel“). „Slade“ und „Way“ ignorierten darüber hinaus die besonderen Qualitäten dramatischer Kunstformen.

Even berichtet, dass in 70er/80er Jahren die Dialoge zwischen **Heathcote** und **Bolton** erschienen, die bewusst an dramatischen Kunstformen fokussieren. Dank ihnen gewann das Drama an großer Bedeutsamkeit für den Lernprozess im pädagogischen Bewusstsein. Heute ist „Drama-in-Education“ aus dem britischen aber auch amerikanischen Bildungswesen kaum wegzudenken. Später verbreiteten sich Impulse dieser Methode auch auf dem europäischen Kontinent.¹¹

Eine umfassende Darstellung einer „dramapädagogischen“ Methodenkonzeption im Fachunterricht Deutsch als Fremdsprache hat im deutschsprachigen Raum erstmals Manfred Schewe in seiner Dissertation *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (1993) vorlegt. Sein Ansatz bezieht sich auf wesentliche Impulse vom britischen „Drama- in –Education“, daher die Wortschöpfung ‚**dramapädagogisch**‘. Schewe weist darauf hin, dass Pestalozzis Leitsatz „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ im dramapädagogischen FSU gleich „um (mehr als) einen Fuß erweitert wird“ (1993:4). Dazu hat ihren Kommentar auch Ruth Huber in ihrem Buch *Im Haus der Sprache wohnen* gegeben:¹²

„Dem kinästhetischen komme im Lehr- und Lernprozess eine wesentliche Rolle zu, und es werde in Anlehnung an die „in der britischen dramapädagogischen geläufigen Formulierung ‘to thing on one’s feet’ “ ein körpersprachlich verankertes Denken und die „Ausschaltung der permanenten Selbstkontrolle durch den Kopf“ gefördert, zudem erfolge das Lernen nicht fertigkeitsspezifisch isoliert, sondern mit „Hand und Fuß“ in anspruchsvollen, inszenierten Kontexten.“

Im September 2003 haben Manfred Schewe und Trina Scott an der National University of Ireland eine internationale Konferenz¹³ zum Thema *Drama und Theater in the Teaching and Learning of Language, Literatur and Culture* organisiert. Diese Konferenz war an Personen

¹¹ Vgl. Even, 2003, S. 145 – 147.

¹² Huber. 2003, S. 342

¹³ Die Konferenz wurde organisiert in Zusammenarbeit zwischen der Drama-Abteilung an der Cork School of Music und dem German Department, University College Cork. Informationen zum Programm, inklusive Abstracts, sind abrufbar unter: URL <<http://www.ucc.ie/german/conferences/index.html>> Die meisten Beiträge werden auf dem Internet unter zitierten URL Adressen abrufbar.

gerichtet, die Interesse daran hatten, das Potential von Drama und Theater in Bezug auf sprachliche, literarische und (inter)kulturelle Lehr- und Lernprozesse weiter auszuloten. Alle vorgestellten Beiträge orientierten sich zum Schwerpunktthema Drama/Theater und FSU, wobei erstmalig der Begriff „dramapädagogisch“ in die Fachdiskussion eingebracht wurde. Die Autorinnen und Autoren der vorgetragenen Beiträge haben auf relevante Forschungsliteratur hingewiesen und diese auch mit der Lehr- und Lernpraxis an ihren jeweiligen Institutionen in Beziehung gesetzt. Im Folgenden werden Beiträge von den Autoren kurz zusammengefasst, deren Erkenntnisse oder Ideen in dieser Arbeit verwendet werden.

Barbara Schmenk¹⁴ (Bochum) hinterfragt in ihrem Beitrag das (heimliche) Curriculum des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, in dem hauptsächlich kognitive Aspekte des Sprachlernens und standardisierte Unterrichtsziele/Sprachkompetenzen im Zentrum stehen. Die Autorin problematisiert die damit drohende Marginalisierung von dramapädagogischer Unterrichtsgestaltung und fordert ein, dass die für Fremdsprachenbildung zuständigen Personen und Institutionen insbesondere auch die subjektiven und ästhetischen Dimensionen des Sprachenlernens ernst nehmen und diesen einen hohen Stellenwert im Sprachunterricht einräumen.

Birgit Oelschläger¹⁵ (Berlin) stellt in ihrem Beitrag „*Szenisches Spiel im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache*“ aus ihrer Praxisperspektive als Sprachlehrerin/Theaterpädagogin allgemeine Überlegungen zum Spielen im DaF-Unterricht an und beleuchtet dabei fünf Unterrichtsaspekte, die eine Lehrperson bei der Durchführung von kürzeren oder längeren Unterrichtseinheiten im Blick behalten sollte: Lernerniveau, zielgruppenspezifische Unterrichtsmaterialien, Lernziele, Zeit/Raum und Unterrichtsaufbau. Ihre Ausführungen sollten insbesondere den Kolleginnen und Kollegen eine hilfreiche erste Orientierung geben, für die das Inszenieren einer Fremdsprache (relativ) neu ist.

Susanne Even¹⁶ (Worcester/USA) konzentriert sich in ihrem Beitrag „*Dramagrammar in Theory and Practice*“ auf neue Wege in der Vermittlung von Grammatik. Wie im Titel ihres Beitrags bereits anklingt, geht es ihr um die „Verbindung der Bereiche Drama(pädagogik) und

¹⁴ Vgl. Schmenk: *Drama in the Margins?* URL: < <http://www.gfl-journal.de/1-2004/schmenk.html>>

¹⁵ Vgl. Oelschläger: *Szenisches Spiel im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache"* URL: < <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.html>>

¹⁶ Vgl. Even: *Dramagrammar in Theory and Practice*. URL: <<http://www.gfl-journal.de/1-2004/even.htm>>1

Grammatik(unterricht).“ Im ersten Teil skizziert sie die theoretischen Grundlagen ihres innovativen Konzepts der Grammatikvermittlung. Im zweiten Teil vermittelt sie den Lesern anhand von exemplarischen Unterrichtsbeispielen eine konkrete Vorstellung von „dramagrammatischer Unterrichtspraxis“. Susanne Evens Konzept wird in dieser Ausgabe von Barbara Schmenk ausführlich rezensiert.

Ruth Huber¹⁷ (Lissabon) konzentriert sich in ihrem Beitrag „*Persönlichkeit als Ressource. Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen*“ vor allem auf die Erfahrungen, die Lerner in einem Unterricht machen, in dem gemeinsam ein Theaterstück erarbeitet wird und dabei jeder „einzelne Satz [...] physisch über die Bühne ‚gebracht‘ werden“ muss. Der persönlichkeitsbildende Wert drama-/theaterbezogener Unterrichtsarbeit steht im Zentrum dieses Beitrags und geht einher mit Reflexionen über den Zusammenhang von Rollenübernahme und Sprachhandeln. So geht Ruth Huber z.B. davon aus, dass in einem an der Kunstform Drama/Theater orientierten DaF-Unterricht „sprachliche und kognitive Lernprozesse stets in emotionales Erleben, in Körpersprache und effektives Handeln eingebettet sind“ und „Teilfähigkeiten des freien Ausdrucks wie natürlicher Sprechfluss, Prosodie, Mimik und Gestik, als integriertes Ganzes durch ihr Zusammenspiel im Theater gesamthaft entwickelt, manchmal dauerhaft erworben“ werden können. Ruth Hubers neuere Veröffentlichung *Im Haus der Sprache wohnen* wird in dieser Ausgabe von Michaela Reinhardt rezensiert. Ihre Publikation, bezieht sich, so wie auch andere Autoren der Konferenz - Morgan Koerner und Peadar Donohue -, auf produktorientierte (Unterrichts-) Projekte, d.h. Inszenierungen vor einem Publikum.

Gleiches gilt für den Konferenzbeitrag „*Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature through Drama. A Research Project*“ von **Manfred Schewe** und **Trina Scott**¹⁸ (2003). Die Autoren beschreiben darin, wie die dramapädagogische Arbeit an literarischen Texten verschiedener Genres und Epochen in eine Szenencollage mündet, die vor einem Publikum (Universitätsstudenten und Sekundarschülern) aufgeführt wird. Aktionsforschungsmethoden werden eingesetzt, um Lernprozesse zu dokumentieren und zu evaluieren, die während eines Semesters in einem dramapädagogisch konzipierten Literaturseminar von irischen Germanistikstudierenden gemacht werden.

¹⁷ Vgl. Huber: „*Persönlichkeit als Ressource. Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen*“ URL: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/huber.html#_ftn4>

¹⁸ Vgl. Schewe, Scott: *Literatur verstehen und inszenieren*. In: German as a foreign Language URL: <http://www.gfl-journal.de/3-2003/schewe_scott.pdf>

Die Konferenz bereitete ein gutes Feld für die nächste wichtige Etappe vor: *Die Internationale Deutschlehrertagung 2005*. Diese Konferenz, „an der 2150 Teilnehmer aus 99 Ländern teilnahmen“¹⁹, wurde in Graz vom 1. bis zum 6. August organisiert. Eine Sektion dieses Ereignisses war dem Schwerpunkt „Dramapädagogik und experimentelle Lehrformen“ gewidmet, wobei mittels dieser Art dieses mehr in dem Bewusstsein der Lehrer ankommen sollte. An dieser Schwerpunktsetzung lässt sich ableiten, dass die Dramapädagogik für die Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache bzw. die Sprachlehr-/lernforschung allgemein inzwischen zu einer Bezugsdisziplin geworden ist.

Seit dieser Zeit begann der Zugriff auf das Drama im Unterricht immer mehr Aufmerksamkeit zu gewinnen. Die Verbindung des Theaters/Dramas mit dem FSU ist jedoch keine Neuigkeit der modernen Methodologie; die Tradition der Schulvorstellung hat ihre Wurzel in längster Vergangenheit. Der Entwicklung des Schultheaters widme ich einen Teil des nächsten Kapitels. Einen übersichtlichen „Blick von zurück nach vorne“ der dramapädagogischen Methoden gibt Manfred Schewe in seinem Beitrag *Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorn*, der erstmalig in seinem Buch „Fremdsprache inszenieren“ (1993) erschien. Seine „kompakte Bündelung zeichnet wichtige Entwicklungsetappen des Brückenbaus zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremd-/Zweitsprachenlehre seit Mitte des 19. Jahrhunderts nach.“ Weiterer Verdienst im Bereich Drama/Theater im FSU gehört Schewe für die Gründung der referierten Internetfachzeitschrift SCENARIO²⁰, die bilingual (Deutsch-Englisch) angelegt ist. Zusammen mit Susanne Even liegen ihre Schwerpunkte auf der Rolle des Dramas und Theaters für das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen, sowie deren Literatur und Kultur. Für die Lehrer, die sich für das Drama im FSU interessieren, bietet dieses Journal zahlreiche Intentionen und Informationen.

Nach einer ausführlichen Lektüre der oben vorgestellten Beiträge, könnte man feststellen, dass der Begriff „Drama“ oder „Theater“ im FSU auch für die Autoren und Autorinnen vor allem eine Vermittlungsmethode, einen didaktischen Ansatz darstellt. Drama als eine literarische Gattung wird hier eher als ein Medium des ganzen Prozess verstanden. So zum Beispiel Barbara Schmenk, die das in ihrem Artikel „die dramapädagogische

¹⁹ Murárová: *XIII. mezinárodní konference germanistů v Grazu. Zusammenfassung*. URL: < www.medeus.cz/data/XIII_IDT_Graz_2005.doc >

²⁰ Die erste Ausgabe der Zeitschrift ist am 15. März, 2007 erschienen

Unterrichtsgestaltung“ problematisiert. Oder Birgit Oelschläger, deren Ausgangspunkt die These ist, „dass Szenisches Spiel eine Unterrichtsmethode ist“. Weiters sollte Susanne Even erwähnt sein, die sich mit ihrer Arbeit auf Schewe konzentriert und „ausgehend von einer systematischen Erforschung der Wirklichkeit dramagrammatischen Unterrichts zu einem dramapädagogischen Konzept für das Lehren und Lernen von Grammatik gelangt“ oder Ruth Huber, die der Frage nachgeht, „wie das psychisch vielfältig angelegte Rollenpotenzial jedes und jeder Einzelnen in der Theaterpädagogik entwickelt, fremdsprachlich verfügbar und von den Schauspielern im gemeinsam ausgearbeiteten Stück theaterwirksam ausgespielt werden kann.“ Der Schwerpunkt ist also auf die Drama-/Theaterpädagogik konzentriert. An dieser Stelle soll noch einmal betont sein, dass in dieser Arbeit die beiden Begriffe Drama- und Theaterpädagogik als der Terminus **Dramaunterricht bzw. dramatischer Unterricht** verstanden werden soll, der die dramapädagogisch-didaktischen Prozesse darstellt.

2.1 Gegenüberstellungen von Dramapädagogik und Theaterpädagogik

Wie schon oben erwähnt, während das Theater im Unterricht zum Produkt führt, wird das Drama als ein Mittel zum Zweck verstanden. Die Theaterpädagogik stellt, wie die Dramapädagogik auch, das Individuum an sich in den Mittelpunkt, nimmt es wahr, achtet und respektiert es in seiner Einzigartigkeit. Sie hat im Vergleich zur Dramapädagogik jedoch ein deutlich größeres Spannungsfeld: Sie kann zum Einen verstanden werden als ein Mittel um pädagogische Dinge zu erreichen, sich jedoch aber auch pädagogische Mittel zu Nutzen machen, um künstlerisch-ästhetische Ziele anzustreben. In der Fachliteratur wird viel darüber diskutiert, ob der Schwerpunkt dieser Disziplin eher in der Pädagogik oder im Theater liegen muss. Meist wird allerdings geschrieben, dass der ästhetische Anspruch mindestens genauso wichtig ist wie der pädagogische, so wenigstens Bidlo.²¹

Die Dramapädagogik hat ihren Schwerpunkt hingegen eindeutig auf den pädagogischen Nutzen festgelegt, womit sich Schewe ausführlich beschäftigt. Es geht ihr nicht um die Ästhetik, sondern sie nutzt das Theater für die Pädagogik. Im Vordergrund steht nicht das Ergebnis, sondern die pädagogische Qualität der Lernprozesse in all ihren Dimensionen. Dazu zählt das Physische, das Ästhetische, das Emotionale und das Kognitive. Sie ist immer auf

²¹ Vgl. Bidlo, 2006, S.33

einen Lerngewinn abgezielt und es wird nicht für ein öffentliches Publikum gespielt.²² Da es in dieser Arbeit um den Einsatz des Theaters als didaktisches Mittel geht, beschränke ich mich deswegen mehr auf den Begriff „Dramapädagogik.“ Wird mit dieser Methode der Prozess der Orientierung an das endgültige Produkt gemeint, benutze ich den Begriff „Theaterpädagogik“.

2.2 Dramapädagogik – Eine nähere Beschreibung

Die Dramapädagogik geht davon aus, dass „der Mensch als spielendes Wesen geboren wird, das er seinen Spielinstinkt eigentlich nie verliert.“²³ Durch gesellschaftliche Normen und strukturelle Zwänge - Rahmenbedingungen schulischer und akademischer Bildung usw. - wird dieser Spielinstinkt allerdings untergraben und gilt als nicht erwünscht. Die Dramapädagogik jedoch greift auf diese natürliche Anlage des Menschen zurück und macht sie sich zu Nutzen, um das Erlernen von Sprachen zu fördern, wie Tselikas erwähnt.²⁴ Und das bestätigt auch Marušák, laut ihm im Mittelpunkt des dramapädagogischen Unterrichts der Schüler steht. Der Schüler wird als das Subjekt des ganzen Prozess aufgefasst, als ein Individuum mit eigenen Bedürfnissen, Interessen, Kenntnissen, Stellungen und Werten. Große Aufmerksamkeit wird der Pflege dieses Prozesses gewidmet, um die Qualität im Zusammenhang zum Kind.²⁵

Die Dramapädagogik bietet einen umfangreichen und mehrdimensionalen Lernprozess, d.h. dass alle Sinne in den Lernprozess miteinbezogen werden. Was herkömmlicher Sprachunterricht manchmal nicht leisten kann, kann die Dramapädagogik auf einfache Weise einbeziehen, nämlich den soziokulturellen Rahmen. Sprache bedeutet nämlich immer auch Kultur und sollte daher immer in Zusammenhang mit dieser stehen, so Tselikas.²⁶ Am besten ist es, wenn man die Lernenden in Situationen versetzt, denen Zweitsprachlernende in der Realität auch ausgesetzt sind – den sogenannten Sprachnotsituationen, in denen sie aufgefordert sind zu sprechen und keine Zeit dazu haben die Wörter im Wörterbuch zu suchen oder lange darüber nachzudenken, was sie sagen. Es geht um das freie und spontane

²² Vgl. Schewe, 1993, S.117

²³ Spolin, 2005, S. 17

²⁴ Vgl. Tselikas, 1999, S.22

²⁵ Vgl. Marušák, S. 9

²⁶ Vgl. Tselikas, 1999, S.15

Sprechen. Deswegen sollte der Lehrer auch nicht verbessernd eingreifen, sondern sich Fehler, die er bemerkt, notieren und zu einem späteren Zeitpunkt besprechen oder behandeln. Genau diese Situationen lassen sich durch Dramapädagogik herstellen und dadurch wirken dann die Dialoge oder Rollenspiele, die im herkömmlichen Unterricht auftauchen, viel realer und machen es den Schülern einfacher, sich darauf einzulassen. Die Dramapädagogik integriert nämlich Körper-, Stimm- und Rollenarbeit, was es dem Schüler erleichtert in diese fiktiven Welten einzusteigen.

Die Dramapädagogik bedient sich des Theaters, um Sprechkanäle zu etablieren und bindet neben dem Sprechen auch noch das Denken und Handeln der Schüler mit ein, sodass sie sich voll und ganz auf die Methode einlassen können. Zum Einen geschieht das durch die Einnahme der Rollen, zum Anderen aber auch durch den Fokus auf die Emotionen, die sich in der Szene ergeben. Dazu neigt auch Liebaus Aussage:²⁷

„Der Dramaunterricht ist das Lernen durch Erfahrung, d.h. durch die Handlung und persönliche unbemittelte Erkennung der sozialen Beziehungen, die eine aktuelle realistische Praxis des mitwirkenden Einzelnen übergreifen. Ein solcher Unterricht wird auf der Untersuchung, Erkennung und dem Verstehen zwischenmenschlichen Beziehungen, Situationen und dem inneren Leben der Menschen von Gegenwart und auch von Vergangenheit berührt. [...] Von der Ästhetik unterscheidet sich dadurch, dass die Priorität - die soziale Erkennung - den ästhetischen und kunstvollen Lernzielen übergeordnet wird.“

Eine weitere Hilfestellung ist die sogenannte „Metapher“, die ein Beispiel schafft, um kulturelles und gesellschaftliches Verständnis zu fördern.²⁸ Ein Beispiel hierfür wäre, dass man die Situation einer Informationsveranstaltung erarbeitet, bei der es um das Gesundheitssystem des Landes geht, das anders sein kann als in Tschechien. Die Szene könnte wie folgt aussehen: Ein Tscheche möchte nach Deutschland auswandern und muss sich darüber informieren, wie er sich dort versichern kann. Tselikas beschreibt den Weg, den der Lerner einer Fremdsprache gehen muss analog zu dem Weg eines Schauspielers, der in seine Rolle schlüpft. Beide müssen sich physisch, mental und emotional auf das Fremde einstellen und einlassen. Im dramapädagogischen Unterricht wird eine fiktive Welt geschaffen: Die Schüler müssen in diese fiktive Welt einsteigen und auch wieder aussteigen können. Der Ausstieg ist besonders bei Kindern und Jugendlichen wichtig. Diese fiktiven Kontexte werden geschaffen, damit man in ihnen arbeiten kann. Sie sind hilfreich um eine angstfreie Atmosphäre aufzubauen, da die Schüler in unterschiedliche Rollen schlüpfen

²⁷ Liebau, 2005. S. 23

²⁸ Vgl. Tselikas, 1999, S.15-16

dürfen und sie ausprobieren können ohne einen Bewertungsdruck zu verspüren. Es geht um die freie Anwendung der Sprache – grammatische Fehler werden beispielsweise in Reflexionsphasen behoben. Außerdem fördert die Identifizierung mit dem Fremden gestische, mimische und sprachliche Handlungsweisen und sensibilisiert für die neue Kultur und Sprache.²⁹

Imagination und Kreativität sind für jeden Lernvorgang eine große Hilfe und gleichzeitig auch zwei wichtige Elemente der Dramapädagogik. Sie fördern das flexible Verhalten eines Einzelnen in der fremden Kultur, in der ausschließlich die fremde Sprache gesprochen wird. Außerdem können sie bei der Orientierung helfen, die einem oftmals fehlt, wenn man sich fremd und verloren fühlt. Es ist für diese Unterrichtsform sehr wichtig eine kreative Lernumgebung, eine vertrauensvolle Atmosphäre und einen wertfreien Raum zu schaffen. In tschechischer Publikation von Marušák findet man auch diese Bestätigung, dass für die Dramapädagogik auf die oben beschriebene Weise die Aufwendung der reflexiven Ebene und ihre Verknüpfung mit der Ebene der eigenen Produktion und Expression sehr wichtig sind.³⁰

3. Zur Dramapädagogik an tschechischen Schulen

Dieses Kapitel möchte ich meiner kleinen Erkundung widmen, mit der ich ermitteln wollte, inwiefern der Dramaunterricht im FSU an den tschechischen Grundschulen benutzt wird. Ein Teil dieser Untersuchung wurde im Rahmen meiner wissenschaftlichen und kunstorientierten Studentearbeit im Zeitraum von September 2007 bis Juni 2008 verarbeitet. Das Thema dieser Arbeit lautete „*Die Verwendung des Theaters an der Grundschule*“ und als Ziel hatte ich mir gesetzt, zwei Regionen in Tschechien zu vergleichen. Die Methode dieser Erkundungsarbeit resultiert aus zwei Aspekten: Fragenbögen, die an die Grundschulen der Liberecer und Südböhmischen Regionen versendet wurden, und Interviews mit erfahrenen Lehrern. Der Fragenbogen beinhaltete 22 Fragen, jedoch wurde er auf Tschechisch vorbereitet, denn er war für Lehrer von verschiedenem FSU bestimmt. „Insgesamt wurden 195 Schulen aus der Region Liberec und 463 Schulen aus der Südböhmischen Region verschickt. Davon kamen in der Zeit von Dezember '07 bis zum Juni '08 aus der Liberecer

²⁹ Vgl. Tselikas, 1999, S. 16

³⁰ Vgl. Marušák, S. 12

Region 40 Stück und aus der Südböhmischen Region 98 Stück ausgefüllter Fragenbogen zurück. Das sind insgesamt 138 Stück. Diese Anzahl ist ein Fünftel aller befragter Schulen (20,8% in Liberec und 21,2% Südböhmischer Region) und wurde folgendermaßen von mir verarbeitet. ³¹ Die ausführlichen Ergebnisse stehen in meiner Arbeit zu Verfügung. Zum Zweck dieser Arbeit ist wichtig die Frage Nummer 10 „*Während meiner Ausbildung machte ich mich mit der Unterstützung des dramatischen Unterrichts beim FSU bekannt*“ und die Frage Nummer 12 „*Das Theater beteilige ich häufig in meinem FSU*“. Während 99% der befragten Lehrer auf die Frage Nummer 10 mit „Ja“ antworteten, wurde die Frage Nummer 12 von 96% negativ beantwortet. Aus diesem Ergebnis lässt sich herauslesen, dass die Lehrer diese Methode zwar kennen, doch fast nie verwenden. Man muss aber auch die Antworten auf die Frage Nummer 13 „*Wie oft lässt man kurze Szene im Fremdsprachenunterricht vorspielen?*“ berücksichtigen. Denn diese Nachfrage hat niemand negativ beantwortet; mehr als 50% setzten das Intervall *zeitweise* an, 25% brachten *fast immer* an und 4% der Befragten benutzen die kurzen Szenen im Fremdsprachenunterricht *immer*. Aus diesen widersprechenden Antworten darf man ableiten, dass die Lehrer nicht wirklich das Fundament des Dramaunterrichts verstehen, was auch der Aussage im Kapitel III/2 entspricht. Die in dieser Erkundigung beteiligten Schulen führen zwar kein Theater, doch das Drama wird im Unterricht wenigstens teilweise verwendet.

Da diese Methode des Fragenbogens ein ziemlich langwieriger Prozess war und für die Befragung der ganzen Republik viel zu viel Mühe ohne relevantes – da möchte ich auf die *nur* ca. 20% beantworteten Fragenbogen hinweisen - Ergebnis ergeben hätte, entschied ich mich, einen anderen Weg zu wählen. Ich ersuchte das Schulministerium der Tschechischen Republik um Informationen über tschechische Grundschulen, die irgendeine Erfahrung mit Dramapädagogik haben. Das Ministerium hat leider „keine spezifische Liste zur Verfügung, welche nur die Schulen, die mit Dramapädagogik unterrichten, enthält. Es gibt aber eine Liste der Schulen [(siehe Anlage Nummer 1)], die ihre verschiedenen Fachunterrichte durch Fremdsprache vom Schulministerium zu unterrichten erlaubt bekamen. Unter diesen Schulen gibt es auch solche, bei denen die Dramapädagogik im FSU zugelassen wird.“³² In der Liste gibt es insgesamt drei Schulen, die den Dramaunterricht in ihrem Schulplan eingegliedert haben. Es handelt sich um diese Schulen: *Základní a mateřská škola Ostrčilova in Ostrava*, *Modřanská základní škola in Prag* und *Základní škola Marjánka in Prag*. Die ersten zwei

³¹ Verfasser, 2008. S. 16

³² Tůmová, Jitka: Persönliche Korrespondenz an den Verfasser vom 15. Februar 2010.

genannten Schulen sind bilinguale Schulen, die ihren Unterricht neben Tschechisch auch auf Englisch führen. Der Dramaunterricht bedeutet an diesen Schulen ein selbständiges Fach, vorwiegend für die jüngeren Schüler bestimmt. Hoch interessant präsentiert sich die Grundschule Marjánka. Diese Schule bietet den Fachunterricht des Englischen als Fremdsprache mit der Hilfe des Dramaunterrichts. Durch das Theater und das Drama wird die Fremdsprache vermittelt und auch eingeübt.

Die Hauptschule Marjánka arbeitet mit der Sprachschule *Jeviště* zusammen, die laut der Methode „*act and speak*™“ unterrichtet. Diese Methode entwickelte Mgr. Barbora Dočkalová, die gleichzeitig die Gründerin der genannten Sprachschule ist, auf Basis der Methode „Drama-in-Education“. „Ihre Erforschung, Experimentalprojekte und Vollarbeit haben deutlich gezeigt, dass manche Art der Verwendung des Theaters für FSU mehr effektiv als die anderen ist und dass die Wirksamkeit sich sehr ausdrücklich steigert, falls bestimmte Regeln befolgt werden“³³

Ihre Methode kann man in zehn Hauptprinzipien resümieren:

1. Die Schüler lernen die Fremdsprache durch das Theater.
2. Die meisten Aktivitäten in Seminaren beinhalten verschiedene Improvisationen, das Spielen laut eines Szenarios, das Schreiben und Regie führen. Besondere Aufmerksamkeit wird dem Spielen in komplexen Theaterproduktionen gewidmet.
3. Die Erarbeitungsphase ist genau so wichtig wie das Produkt – eine Aufführung. Besonders Augenmerk legen die Lektoren auf die einzelnen Lektionen; die müssen für alle fruchtend sein, egal ob man das Talent zum Spielen beherrscht oder nicht.
4. Die ganze Theatertechnik und das Material werden direkt für den FSU geschaffen. Jede Rolle im Szenario ergibt genug Sprachmittel zum Lernen und jede Figur ist für die Handlung wichtig.
5. Theaterstücke für Kinder enthalten nur kurze Szenen und viele Dialoge, Lieder und Reime. Die Sprache ist immer mit dramatischen Aktivitäten verbunden.
6. Grammatik wird in konkreten Szenen und Situationen präsentiert und erlebt.
7. Alle probieren Alles in den ersten zwei Phasen des Einübens. Jeder hat die Möglichkeit alle Rollen des Szenarios zu spielen und auf diese Weise zu ermitteln, welche Figur ihm am besten passt. Die endgültige Besetzung kommt erst im

³³ Jazyková škola Jeviště. [online] URL: <<http://www.jeviste.cz/?site=metoda>> (Stand zum 8.Mai 2010)

Moment, wenn alle Schüler mit dem Szenario gut vertraut sind und es teilweise beherrschen.

8. Der Inhalt der Lektion sind dramatische Spiele, kommunikative Übungen und vor allem Lieder. Durch das Spiel machen sich die Schüler mit der Sprache bekannt, sie lernen sie mit Sicherheit in bestimmten Situationen zu benutzen. Auf diese spielerische Weise speichern sie nach und nach die meisten Repliken schon bei den Proben.
9. Im letzten Drittel des Kurses sind die einzelnen Lektionen den Theaterproben ähnlich, wobei die Schüler-Schauspieler ihre Konzentration den gespielten Szenen und deren Figuren widmen.
10. Der Kurs wird mit einer öffentlichen Aufführung beendet.³⁴

Die Methode „*act and speak*™“ beschreibt in den zehn oben genannten Punkten die Folge der Lektionen eines FSU mit der Hilfe der Dramapädagogik. Die Schule Marjánka ist die einzige Schule in Tschechien, die diese Methode für Englisch als Pflichtfach das ganze Schuljahr über verwendet. Die Schule nahm auf dem ganzstaatlichen Festival „Divadlo jazyků“³⁵ teil, das vom 12. bis zum 19. Juni letztes Jahres statt fand und von der Sprachschule Jevišťe organisiert wurde. Insgesamt „stell[t]en sich knapp 700 Schüler aus 24 Schulen vor“³⁶, worunter auch folgende acht Grundschulen ihre Aufführungen, vor allem Märchen, zeigten: *Základní škola Filosofská aus Prag* (auf Englisch), *Základní škola Mláďi aus Prag 13* (auf Englisch), *1st International School of Ostrava* (auf Englisch), *Základní a mateřská škola Červený Vrch in Prag* (auf Englisch), *Základní a mateřská škola Soběšovice* (auf Englisch), *Základní škola Mostek* (auf Englisch), *Základní škola Okružní in Most* (auf Englisch) und *Základní škola Waldorfská in České Budějovice* (auf Deutsch). Das Drama im FSU bedeutet für diese Schulen eine „undenkwegbaren Komponente“, wie es die Lehrerin Matulová - Vertreterin einer der Schulen, mit denen ich Korrespondenz führte – bezeichnete. Alle genannten Schulen (außer ZŠ Waldorfská) setzen den Dramaunterricht im Rahmen eines freiwilligen Faches ein, das mit einer Fremdsprache verbunden ist; insbesondere mit Englisch. Diese „Vereine“ werden den Schülern von der 1. bis zur 5. Klasse angeboten. Eine Lektion

³⁴ Vgl. Jazyková škola Jevišťe. [online] URL: <<http://www.jeviste.cz/?site=metoda>> (Stand zum 8. Mai 2010)

³⁵ Ein Teil dieses Festivals war auch Konferenz, die auf Fremdsprachlehrer eingerichtet wurde. Unter anderen Spezialisten präsentierte sich auch Manfred Schewe mit seinem Beitrag *From the communicative towards a performative turn in modern language education!?*.

³⁶ Martanová, Štěpánka: in ČT1 Události vom 14. Juni 2009. Abrufbar unter URL: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/209411000100614-udalosti/obsah/80530-rio-de-janeiro-zed-kolem-slumu/>> (zweite Hälfte des Berichts)

dauert 60 Minuten. Überwiegend spielen die Schüler Märchen; zB. Schneewitchen, The Wizard of Oz, Der Wolf und die sieben Geißlein, Die Rübe, Aschenputtel u.a.. Diese Vorstellungen dauern nicht länger als 15 Minuten und werden der Schüler Eltern an Weihnachten oder auf einer Schulveranstaltung vorgespielt. Fast alle sind als Videoaufnahme auf den Webseiten der genannten Schulen abrufbar. Das genannte Festival eröffneten Prager Schüler mit ihren kurzen dramatischen Szenen auf Englisch. Diese Szenen sollten die besten aus dem Szenenfestival „Sketsches in English“³⁷ sein, das die Sprachschule Jevišťe in Zusammenarbeit mit der Haupt- und Grundschule Kladská aus Prag im Mai 2009 organisierte. Die Organisatoren nahmen sich vor, den Kindern und ihren Lehrern den Raum für ihre eigene Initiative und Kreativität im Bereich des Englischen zu gewähren, damit die Schüler eine positive Aufnahme des Englischen verstärken können. Unter den weiteren Zielen dieses Zusammentreffens wurde auch großen Wert auf den Austausch von Erfahrungen zwischen Pädagogen mit ähnlicher Fachrichtung gelegt. *Základní škola Kladská* ist eine Prager Schule mit ausgeweitetem Unterricht der Fremdsprachen, die ihre Theateraufführung auch auf Deutsch präsentiert. Sie nimmt jedes Jahr an verschiedenen Kommunikationswettbewerben in Deutsch teil, wo auch kurze dramatische Szenen vorgespielt werden.

Dank der gemachten Erkundung ergibt sich, dass die Dramapädagogik im FSU an tschechischen Schulen keine Neuigkeit mehr ist. Es wird häufig szenisches Spielen oder Rollenspiel verwendet, wozu übrigens „auch fast alle Lehrbücher auffordern.“³⁸ Nicht so häufig wird der Unterricht auf eine abschließende Aufführung geplant. Die Hauptargumente dagegen sind - meiner Arbeit nach - laut befragten Lehrern der Mangel an Zeit, wenig Motivation, schlechte Bewertung der Lehrer, keine Unterstützung von anderen Lehrern oder die Einbildung, dass die Methode nicht für alle Schüler geeignet ist. Weiter spiegelt sich in ihren Aussagen die schon erwähnte Unkenntnis des Prinzips der Dramapädagogik wider, was die Meinungen bestätigt, dass man mit der Methode keine Grammatik einüben kann oder dass das Ganze überhaupt nicht zu realisieren möglich ist.³⁹ Die letzten zwei Behauptungen gehen meiner Meinung nach aus oben genannter Unkenntnis hervor, denn, wie ich im Teil „SCHULTHEATER“ beleuchten möchte, kann man mittels Dramapädagogik alle Sprachkompetenzen erreichen, die im Mittelpunkt des modernen FSU stehen.

³⁷ Vgl. Jazyková škola Jevišťe. URL: [online] <<http://www.jeviste.cz/?site=souteze>>(Stand zum 8.Mai 2010)

³⁸ Dočkalová, Barbora: in ČT1 Studio6 vom 12. Juni 2009. Abrufbar unter URL:

<<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/209411010100612-studio-6/obsah/80366-divadlo-jazyku/>>

³⁹ Vgl. Verfasser, 2008, S. 20

III. SCHULTHEATER

1. Die Geschichte des Schultheaters

Es wurde schon erwähnt, dass der Ansatz des Theaters im FSU keine Neuigkeit ist. Dramatische Spiele wurden in den Schulen schon im Mittelalter gespielt und gerade für den Fachunterricht des Lateinischen als Fremdsprache gebraucht. Die Verwendung des Dramas im FSU hat sich durch alle Epochen mehr oder weniger etabliert, doch als eine Unterrichtsmethode wurde es nicht immer akzeptiert. Sie ist durch verschiedene Entwicklungen gegangen, was ich im folgenden Kapitel skizzieren möchte.

1.1 Das kirchliche Theater des Mittelalters – eine Vorgeschichte

Das antike griechische Theaterwesen baute in der Zeit des Mittelalters vor seiner einsetzenden Professionalisierung auf das Laienspiel, die Spielermasse, das chorische Spiel und das Gemeinschaftserlebnis. Als grundlegende Charakteristika wurden diese Dimensionen immer wieder in historischen Phasen von herausragenden Vertretern stark gemacht. Sie wurden entwickelt und wieder verworfen. Neu waren sie nicht, doch neu gefunden werden mussten sie trotzdem.

Die Epoche des Mittelalters war von einem Verlust um das Wissen des antiken Theaters geprägt. Die Vorstellungen über das Theater der Antike waren geprägt von einer Unkenntnis der Aufführungspraxis und der Aufführungsorte. Gelesen wurde in Ansätzen **Seneca und Plautus**. Als Schulautor wurde hauptsächlich **Terenz** bekannt, besonders seine Komödien. Von hier führte der Weg zu der Illustration des Lesens durch eine Pantomime und mit der Zeit zu einer Inszenierung des Spiels. Das Theater hatte seinen Ursprung in den liturgischen Handlungen unter rein klerikaler Leitung und somit in der Gestaltung christlicher Glaubensinhalte. Laut Simhandl war das Schultheater selbst auf den Unterricht des Lateinischen gegründet.⁴⁰ Die Schulspiele wurden anfänglich im geschlossenen Schulraum gespielt, wobei die Form des klerikalen Theaters im Kern seiner Motive vom 12. bis zum 15. Jahrhundert nahezu unverändert blieb. Die wichtigste Veränderung des mittelalterlichen

⁴⁰ Vgl. Simhandl, 1996, S. 520

Theaters stellte seit dem 13. Jahrhundert der Wechsel vom Sakralraum zum profanen Schauplatz dar. Die lateinische Kirchensprache wurde kontinuierlich von der deutschen Volkssprache verdrängt, schließlich ist es dieser Begriff des Lientheaters, der in seiner allgemeinen Bedeutung von Nicht-Professionalität in der Geschichte des Schultheaters immer wieder eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf Streben nach Eigenständigkeit spielen wird.⁴¹

1.2 Renaissancehumanismus und Reformation

Neben der Entwicklung eines Lientheaters ist seit Ende des 15. Jahrhunderts die Entstehung eines humanistisch geprägten Schultheaters zu beobachten. Die Basis für diese Entwicklung bereitete die wissenschaftliche Beschäftigung insbesondere der deutschsprachigen Humanisten mit der römischen Dramatik. Einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Reformationstheater hatte in Mitteleuropa **Martin Luther** (1483-1546). Seine Auswirkung begann in unseren Ländern im zweiten Viertel des 16. Jahrhunderts; in der Zeit, als in unseren Schulen das Schultheater angefangen hat. Das Medium sind die deutschen Städte und Schulen auf unserem Gebiet gewesen, von wo das Schultheater auf die tschechischen Kelchschulen übergegangen ist.⁴²

Die ersten tschechischen Humanisten wurden noch von den rigorosen Meinungen der Hussiten beeinflusst und lehnten das Theater ab. Das tschechische Schultheater war deswegen lang unter Ausschluss der Öffentlichkeit. Gleich wie im Mittelalter wurden die Stücke von **Terenz** und von **Plautus** gespielt. Diese römischen Komödien hatten eine weitere Funktion neben der Übung der Sprache. Die Studenten sollten sich neben der Sprache auch einen antiken Blick auf die Welt und das Leben erspielen. Terenz wurde mehr gespielt, denn sein Latein wurde als vollkommener und seine Spiele als moralischer betrachtet. Das Schulspielen der Humanisten hatte demnach diese vier Aufgaben:

- das Gedächtnis zu üben
- das Latein zu verbessern
- gutes Benehmen zu lernen
- die Sittlichkeit beizubringen

⁴¹ Vgl. Simhandl, 1996, S. 520

⁴² Vgl. Machková, 1998, S. 6 ff.

Auf der anderen Seite rief es eine große Diskussion herbei, ob die antiken Liebesgeschichten mit ihren Intrigen einen guten Einfluss auf die Studenten haben.⁴³

Die erste belegte Vorstellung an der Prager Universität – „Großmäuliger Soldat“ (Chvástavý vojín) von Plautus – ist mit 1535 datiert. 1556 wurde in Prag das Jesuitengymnasium gegründet und schon zwei Jahre später das erste Spiel „Über die Kirche und ihren Einfluss auf die Nation“ (O církvi a jejím vlivu v národě) gespielt. Das Jesuitentheater gewann schon in der Zeit vor der Schlacht am Weißen Berg immer mehr Bedeutung als das Schultheater der Kelchschulen, so wie auch der katholischen Schulen. Von Anfang an verfolgte nämlich das Theater der Jesuiten ein anderes Wirkungsziel als das reformatorische Spiel. Dieses Theater besaß eine starke seelsorgerische Implikation, indem es die Welt als Schauplatz des Kampfes der guten und bösen Mächte um die Seele des Menschen erscheinen ließ. Die großen Heiligen oder die Sünder mit ihren Taten wurden im Sinne von Exempeln eindrucksvoll bildhaft auf die Bühne gebracht. Man grenzte sich auch strikt von den mittelalterlichen Mysterienspielen ab, verzichtete auf Heiligen- und Legendenstoffe sowie auf die Darstellung der großen heilsgeschichtlichen Ereignisse. Die Spielweise war, in Ablehnung der derben und ausufernden Fastnachtsspiele der Zeit, geprägt durch gestische und mimische Zurückhaltung sowie mittels einer Betonung der deklamatorischen Kunst durch strikte Verssprache und den Einbau großer Monologe. Trotz des moralisch-pädagogischen Anspruchs fehlten in der Regel keinem Stück die komischen Szenen, sodass die Stücke eigentlich eine Mischform aus Komödie und Tragödie darstellten.⁴⁴

Technische Innovationen des italienischen Renaissancetheaters, spektakuläre Optik, die Verbindung von Schauspiel, Musik und Tanz, streng geometrisch choreographierte Massenszenen und der Einsatz von Effekttechniken ließen das Jesuitentheater in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts zu einer sehr beliebten Unterhaltsform werden. Aus diesem Grunde überlebte diese Form des Schultheaters bis ins 18. Jahrhundert und konnte sich an manchen Orten gegen die Konkurrenz der professionellen Wanderbühnen behaupten.⁴⁵

⁴³ Vgl. Simhald, 1996, S. 256

⁴⁴ Vgl. Machková, 1998, S. 8

⁴⁵ Vgl. Fischer-Lichte, 1993, S. 340-5

1.3. Das Schuldrama des 17. Jahrhunderts

Eine Sonderstellung in der Schuldramatik des 17. Jahrhunderts nimmt **Johannes Amos Comenius** (1592-1670) ein. In Anlehnung an seine pansophische Erziehung verfasste er, ähnlich seines Weltkenntniss-Bilderbuches „*Orbis sensualium pictus*“ (1658), acht Dramen, die eine in acht Teile gegliederte realenzyklopädische Darstellung der Welt und des Menschenlebens beinhalten. Comenius erachtete die Schuldramatik als eine zentrale Möglichkeit des Unterrichtens, da sich im Theater die Sprache, Anschauung und Tätigkeit verbänden und gleichzeitig im Schüler Lust und Liebe an den Unterrichtsinhalten geweckt werden.⁴⁶

Theaterspiele von Comenius sind wesentlich eine interne Lehrsache. Er schrieb sie - sowie alle seine Werke - auf Latein und in der Schule sollten sie u.a. für den Unterricht dieser Sprache dienen. Bei Comenius ist auffallend, dass er das Theaterspiel als ein Unterrichtsmittel für irgendein Thema benutzte und erforschte. In „*Schola ludus*“ führt Comenius eine ganze Reihe von Aufgaben an, die das Theaterspiel erfüllen kann:

- Begeisterung und Förderung für Schüler und Lehrer
- öffentliche Kontrolle der Pädagogen
- Interesse der Eltern für die Beschäftigung der Schule
- Entdeckung der armen, aber talentierten Schüler, die sich eine Dotation verdienen
- die Wahl des weiteren Studiumsfachs und des künftigen Berufs

Weiter schreibt Comenius den Theaterspielen auch diese spezifischen Aufgaben zu:

- moralisches Benehmen
- Selbstbewusstsein der Schüler beim Umgang mit anderen

Der größte pädagogische Beitrag von Comenius auf diesem Feld, der eigentlich bis heute gültig ist, war die Differenzierung des Schultheaterspiels als ein didaktisches Medium von dem Kunsttheater.⁴⁷ In dieser Ära endet auch die Linie des tschechischen Kelchtheaters. Niemand, weder in unseren Ländern, noch in der Emigration, hatte an Comenius angeknüpft. Das katholische Theater auf den lateinischen Schulen existierte aber noch weitere Hundert Jahre.

⁴⁶ Vgl. Machková, 1998, S. 8

⁴⁷ Vgl. Ritter, 198, S. 232-256.

In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde die Umkehr zum Katholizismus beendet und in die Verfassung drang Realismus und Aufklärung. In dieser Richtung verlor der Typ einer unpraktischen humanistischen Ausbildung ihre Bedeutung. In Österreich-Ungarn wurde deswegen 1764 das Verbot der öffentlichen Theaterspiele erlassen, später wurden auch nichtöffentliche Schultheaterspiele verboten. Mit diesem Akt waren die Schulspiele in Österreich-Ungarn definitiv untergegangen und danach hatten sie in unseren Ländern für eine längere Zeit keine weitere Kontinuität.⁴⁸

1.4. Das Kindertheater des 19. Jahrhunderts

Im 19. Jahrhundert kehrte das Kindertheater in die Schule zurück, besonders in die Grundschule. Dieses Mal jedoch nicht als absichtliches Mittel, sondern nur als Interessensgebiet im Rahmen des Unterrichts. Das älteste Genregebiet des Dramas für Kinder stellten Spiele aus Leben mit einem Kinderhelden dar und wurden anhand der Kinder-Zuschauer orientiert.

Das Spiel aus dem Kinderleben war im 19. Jahrhundert insgesamt utilitarisch belehrend; die moralische Doktrin wurde streng gefasst – kurz, einfach, durchsichtig, die Handlung und Figuren waren schematisch und unkompliziert, damit sich der kleine Zuschauer gut orientieren kann und die Belehrung richtig versteht. Das Theater der Zeit stellte Spiele vor, die die Teilhandlung, charakteristische Arten und den Typ des Kinderbenedmens (das Lügen, kleine Entwendungen usw.) betrafen. Ein anderes Model schafften Theaterspiele, in denen der Kinderheld eine außergewöhnliche Tat leistet, womit er eine wichtige gesellschaftliche Situation auflöst (z.B. die Veränderung der Schicht seiner Familie).⁴⁹

Die 70er des 19. Jahrhunderts brachten ins Kinderdrama ein neues Phänomen – das Märchen. Aufführung der Bühnenmärchen war eine Reaktion auf das langweilige Spiel aus dem Leben. Das Märchen ermöglichte viel mehr Farbigkeit. Das Motiv und auch die Inszenierung konnten vielfältig sein, was aber auf der anderen Seite zu einem neuen Schematismus – zu Effekten, zu Ballett - und Musikeinlagen führte, zu technischem und bildendem „Zaubern“.⁵⁰ Heute

⁴⁸ Vgl. Gerlach, 1915, S. 93-122.

⁴⁹ Vgl. Simhandl, 1996, S. 430-437

⁵⁰ Vgl. Simhandl, 1996, S. 440-445

würden wir solche Produktion eher wie eine Show als wie ein Theater wahrnehmen. Kurz vor dem Ersten Weltkrieg begannen Diskussionen darüber, dass das Märchen eine gefälschte Lebenssicht vorstellt.⁵¹

1.5. Das „Comeback“ des Schultheaters in 20. Jahrhunderts

Im Zeitraum der Ersten Republik begannen die ersten Experimente für die Verwertung eines ganz neuen Anlasses zu Drama- und Sprechaktivitäten der Kinder. Sie gingen aus den Interessen und Erfordernissen beteiligter Kinder hervor und verstanden diese Tat vornehmlich als Erziehung der aktiven Teilnehmer, erst in zweiter Reihe der Kinder-Zuschauer. Der größte Nachdruck wurde zum Unterschied des Gedächtnislernens auf das tätige (effektive) Lernen gelegt und wurde vorwiegend in Vaterlandskunde, in Geschichte und in Tschechisch benutzt – in jedem Fach, wo man den Schülern verschiedene Handlungen und Verhältnisse unter den Menschen konkretisierte und näher brachte. Laut Ritter wurde das Drama auch für den FSU hoch empfohlen.⁵² Ähnliche Tendenzen traten überall auf der ganzen Welt hervor und ihre Betätigungen fanden sich anfänglich auch in den sowjetischen Nachrevolutionsschulen. Machková beschreibt die Nachkriegszeit: in der Zeit hatte eine Herausbildung der Pionierheime einen Einfluss auf die quantitative Entwicklung des Kindertheaters, unter denen auch verschiedene Drama-, Sprach- und Puppenspielgruppen gegründet wurden. In bestimmter Richtung knüpfte dieses Drama an eine der Linien des Dramas der Zeit zwischen den Weltkriegen an, als die Lehrer auf das überwiegende Märchen reagierten. Sie strebten Spiele mit Kinderhelden und mit historischen Themen an und versuchten das Märchen zu einem gelegentlichen Krieg- und Legionärspiel zu verändern. So ist es passiert, dass in dieser Epoche, besonders in den 50ern, die Theaterspiele von diesem Typ auf einer völlig unterschiedlichen Darstellung der Geschichte und eine ganz andere Ideologie begründet waren.⁵³ Die weitere Entwicklung in Tschechien vor den 60er Jahren beeinflussten die weltweiten Umsätze des Verstehens in der Beziehung zwischen den Kindern und der Schule, zwischen den Kindern und den Theatertätigkeiten. Weiter erwähnt Machková die 60er, einen grundsätzlichen Bruch brachten. Das Ergebnis war jedoch noch ein ganzes Jahrzehnt keinesfalls deutlich. Am Anfang dieser Dekade begannen die Volksschulen mit dem ersten literarischen und dramatischen Unterricht. Es wurden auch die ersten nicht-formalen Gruppen

⁵¹Vgl. Machková, 1998, S. 15

⁵² Vgl. Ritter, 1981, S.33

⁵³ Vgl. Machková, 1998, S. 18

jener Menschen gebildet, die sich für das Kindertheater interessierten und eine neue Form und Inhalt der dramatischen Tätigkeiten umgestalten wollten. Der Unterricht des Dramas brach in der Tschechischen Republik in drei Phasen durch. Der erste Zeitabschnitt wurde in den 70er beendet und mit einer Suche charakterisiert. Der Ausgangspunkt dieser Suche war die Behauptung, dass ein Kindertheater keine vereinfachte Imitation des Theaters für Erwachsene ist. Nur so konnte es den richtigen Wert für die Akteure wie auch für die eventuellen Zuschauer haben. Die 80er bedeuteten eine Vertiefung und Durchführung der Methodik des Dramaunterrichts. In dieser Zeit wurde das Schultheater in den Schulplan des Erziehungszweigs an Mittelschulen mit einer pädagogischen Orientierung und an den Kindergärten eingeführt. Die dritte Phase der Entwicklung des tschechischen Schultheaters begann 1990. Das Drama wurde in veranstaltenden Seminaren vorgestellt und später auch in einzelnen pädagogischen Fakultäten als selbständiger Gegenstand eingeführt.

In der Geschichte des Schultheaters ist eindeutig, dass es in seiner Entwicklung nicht immer gewünscht wurde. Verglichen mit der Gegenwart mussten die Schulleiter jener Zeit einen eigenen Weg durchsetzen und vielfältigen Einwendungen standhalten. Was man im Zusammenhang mit der Vergangenheit als nicht ablehnend für die heutige Verbreitung der Dramapädagogik im FSU finden kann, ist das Faktum, dass das Schultheater gerade für das Lernen einer Fremdsprache entwickelt wurde. Weitere positive Stellung kann man wegen der Proklamation dieser Methode als einer hoch effektiven von berühmten und respektierten Autoritäten gewinnen, wie zum Beispiel dem Reformator Martin Luther oder dem Pädagogen Johannes Amos Comenius. Für eine gestiegene Intensivierung des Dramaunterrichts in das Wissen würden auch helfen, das tiefere Verständnis und das bessere Kennenlernen solch eines Unterrichts durch das Theater selbst. Dazu könnten heutzutage einleitende Seminare, Akkreditierungen selbständiger Gegenstände an den Fakultäten mit pädagogischer Richtung oder veranstaltete Festivals und Konferenzen zu diesem Thema dienen.

2. Schultheater – Begriffsbestimmung

Die vorigen Kapitel machen deutlich, dass der Begriff „Schultheater“ ein Jahrhunderte alter Begriff ist, der in der europäischen Theatergeschichte einen ganz besonderen Stellenwert hat. Auch heute wird dieser Begriff verwendet, obwohl seine Interpretation nicht immer so

eindeutig ist. Heinz Kindermann beschreibt in dem Abschnitt „Katholisches Ordensstheater: Märtyrerspiele und Ludi Caeserei“ mit einem Rückblick:⁵⁴

„[...] Gleichwohl darf gesagt werden, dass die Entfaltung des barocken Jesuitentheaters im deutschen Sprachgebiet, aber auch in Frankreich, in slawischen Ländern und vielen anderen Teilen Europas zum glanzvollsten gehört, das die Bühnenwelt Europas im 17. Jahrhundert aufzuweisen hatte. Denn in den Optionalfällen wird hier eine Art von Gesamtkunstwerk erreicht, in dem Wort, Gesang und Tanz, Gebärde und Maske, Prunkkostüm und Prunkdekorationen zur dynamischen Einheit eines in immerwährender Bewegung befindlichen Bühnenkosmos verschmolzen werden.“

Die heutige Pädagogik definiert Schultheater in folgende fünf Gesichtspunkte:⁵⁵

- Schultheater ist die **Realisation eines literarischen Dramas** auf der Schulbühne; Pantomime, Figurentheater, Hörspiel, Film, Fernsehspiel, Kabarett erweitern den Bereich. Das literarische Drama kann auch mit jüngeren Schülern gespielt werden.
- Zur eigenen Produktion gehört die **Reflexion über Kunstformen** des Berufstheaters: Theaterbesuche, Diskussionen, Theaterkritiken und –zeitschriften. So ergibt sich eine Korrespondenz verschiedener Prozesse: Schulspieler – Schultheater – Theater (Film, Fernsehen, Kabarett)
- Entscheidend ist der dramatische Prozess im Bereich des Schultheaters, nicht die Aufführung. Er ist **ein kreativer Prozess**, dessen Ergebnis ein kreatives Produkt ist. Dieser Prozess korrespondiert mit den (spielerischen) Prozessen des Schulspiels, die den Jugendlichen für das Schultheater spielfähig machen und ihn zu hoher Spielfreudigkeit führen könnte. **Schultheater steht in Zusammenhang mit allgemeinen und fachlichen Lernzielen.**
- Durch die eigene produktive Auseinandersetzung mit Theater und Medien und deren kritischen Reflexion, lernt der Jugendliche Theater und Medien als Teil der soziokulturellen Wirklichkeit, wie auch sein eigenes kulturelles Verhalten rational zu analysieren.
- Das Teilhaben an den künstlerischen Prozessen macht den Jugendlichen fähig, Qualität von Banalität zu unterscheiden, ermöglicht ihm die „Öffnung des Weges zur Interpretation“ angesichts der „Informationsüberflutung

⁵⁴ Kindermann, 1959, S. 440 ff.

⁵⁵ Klöter, In: Lexikon der Pädagogik, 1971

durch die Medien der Massenkommunikation“, erzieht ihn zu einem produktiven Kulturverhalten und kann kritikloses Konsumverhalten verhindern. Das Partizipieren an diesen Prozessen bedeutet „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ und **„Erziehung zur Fähigkeit, Ziele und nicht nur Instrumente zu wählen“** (Robinson).

Irimbert Ganser definiert das Schultheater unter Hinweis auf den Verwirrung stiftenden mehrdeutigen Gebrauch des Begriffes wie folgt:⁵⁶

„Schultheater ist die nach theatralisch-künstlerischen Prinzipien gestaltete öffentliche Bühnenaufführung eines dramatischen Werkes, wobei die Schüler mit Mitteln schauspielerischer Darstellungsformen in einem Ensemble die ihnen zugewiesenen Rollen als Figuren einer literarischen Spielvorlagen zu erfüllen haben. Die Aufführung erfordert den gezielten Einsatz aller technischen Mittel des Theaters sowie die Koordinierung der Gesamtleitung durch einen Spielleiter.“

Oft wird gerade das Schultheater als nur eine der vielen Formen des Schulspiels schlechthin bezeichnet, womit ein großer Beitrag zur Begriffsverwirrung geleistet ist. Die Gründe liegen darin, dass diese Form des Schulspiels die traditionsreichste ist, andererseits aber die anderen Formen der Lehrerschaft zu wenig bekannt sind und von ihr auch wegen anderer Ursachen nicht praktiziert werden. Gewiss deshalb beziehen sich die 99% der Beantwortungen bei oben erwähnten Fragebögen über die Verwendung des Theaters in FSU. Dagegen wird gleichzeitig geantwortet, dass diese Methode von 4% der befragten Schulen wenigstens teilweise genutzt wird.⁵⁷ Erstaunlicherweise ergibt gerade diese Form des Schulspieles eine Vielzahl von Problemen, die in den meisten Fällen kaum oder unzureichend gelöst werden. Aus meiner Untersuchung folgt, dass die häufigsten Probleme in Zeitmangel oder dem Nichtvertrauen dieser Methode liegen, denen folgt die Demotivation der Lehrer als potentiellen Spielleiter (siehe auch Kapitel II/3).

Dem entspricht auch der Verweis von Frau Lukešová, der Fremdsprachenlehrerin einer Hauptschule im Bezirk Hodonin, mit der ich ein Gespräch über das Theater im FSU führte: „Dříve jsme se žáky nacvičovali divadlo v němčině. [...] Scházeli jsme se až po vyučování. Já nad tím strávila spoustu času a nikdo mi nedal ani korunu navíc. [...] Teď ten čas věnuju [sic] raději svojí rodině [...].“

⁵⁶ Ganser, 1977, Manusk. S. 4

⁵⁷ Vgl. Verfasser, 2008, S.17

Manche Lehrer kennen zwar den Begriff SCHULTHEATER, doch sie geben ihm eine falsche Bedeutung. Ein gutes Beispiel ist die Aussage einer nicht genannten Lehrerin aus dem Liberecer Bezirk: „[...] Divadlo ve škole? To bychom toho asi moc nezvládli. [...] Nemám čas na hraní s dětmi, jsem ráda, že je stihnu naučit to, co je v osnovách. [...].“

Es muss festgestellt werden, dass aus Mangel an Kenntnis der Materie eine Verwechslung und Vermischung der Begriffe Schulspiel und Schultheater besteht, die sogar so weit führt, dass manche Schulleiter und Beamte der Schulverwaltung dem Gesamtkomplex „Schulspiel“ skeptisch gegenüber stehen, weil sie darunter nur Schultheater verstehen und dieses als Störung des Unterrichtsbetriebes betrachten. Weiter wird häufig davon ausgegangen, dass im Unterricht eine Vorführung des ganzen Theaterstücks bearbeitet wird, oftmals ein bekanntes Drama der deutschen Literatur, das dann wortgetreu in Szene gesetzt wird. Diese Skepsis mag außerdem sogar berechtigt sein, weil viele Lehrer von den Voraussetzungen des Schultheaters keine Kenntnis im Bezug auf Organisation, Administration und am allerwenigsten auf theaterpraktische Erfordernisse haben und dieser Mangel an Sachkenntnis tatsächlich zu Schwierigkeiten im Alltagsbereich einer Schule führen muss.

IV. FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN TSCHECHISCHEN SCHULEN

Die Sprache ist eine grundlegende Fähigkeit des Menschen. Für sämtliche Lernprozesse ist sie von zentraler Wichtigkeit. Die aktive Teilnahme an der Schul- und Arbeitswelt wird erst durch die Sprache möglich. Deshalb ist die Förderung der Sprachkompetenz in der Erstsprache, wie auch in den Fremdsprachen ein elementares Bildungsziel. Eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen stellt der schon erwähnte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* dar. Dieses festgestellte Fundament wurde geschaffen, um Kohärenz und Transparenz für den Sprachenunterricht und das Sprachlernen auf allen Stufen in Europa zu erreichen. Dadurch werden auch Lernziele und Kenntnisse mit Kompetenzskalen beschrieben, gleichzeitig bietet er ein Instrument für die Lernzielbeschreibung auf bestimmten Sprachniveaus für die einzelnen Kompetenzen. Auf dieses Dokument reagierte auch das tschechische Schulministerium, das seit dem 1. Januar

2005 eine neue Reform des Curriculums ins Schulgesetz eingeführt hat, die unter dem Begriff „Rahmenbildungsplan“ bekannt ist.

1. Die gegenwärtige Auffassung des Sprachunterrichts

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat die Fremdsprachendidaktik Aufstieg sowie Untergang mancher Theorien, Konzepte und Methoden des Lernens/Lehrens einer Fremdsprache verzeichnet. Während vor ein paar Jahren in unseren FSU die „Grammatik-Übersetzungsmethode“ überwiegte, wurde die gegenwärtige Sprachunterrichtskonzeption immer mehr von der „kommunikativen Methode“ der 70er Jahre beeinflusst. In engerem Sinne kann man nicht mehr von einer Methode sprechen, sondern von einem kommunikativen Zugang. „Der kommunikative Zugang versteht sich als Summe von Einstellungen, Prinzipien und sich daraus ergebenden Vorgehensweisen, die auf ein gemeinsames Ziel hinsteuern, nämlich auf die Entwicklung der **kommunikativen Kompetenz**.“⁵⁸ Laut des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* des Europarats

„[befähigen] **Kommunikative Sprachkompetenzen** Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel. [...] Sie besteht[en] aus mehreren Komponenten: aus einer **linguistischen**, einer **soziolinguistischen** und einer **pragmatischen Komponente**. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst.“⁵⁹

„**Die linguistischen Kompetenzen** bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und von ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch.“⁶⁰ Sie sind die Kenntnis der formalen Mittel, aus denen korrekte Mitteilungen formuliert werden können, sowie die Fähigkeit zu deren Anwendung.⁶¹ Einfach gesagt, es geht hier um Sprache allein. Diese Kompetenzen werden für die Ziele dieser Arbeit zu einer wichtigen Bedeutung. Ich skizzierte sie schon in dem vorigen Kapitel und möchte mich damit in den folgenden Kapiteln noch aus Sicht des Erwerbs mittels Dramapädagogik näher befassen.

⁵⁸ Benešová, 2008, S. 61.

⁵⁹ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. [online] URL: <<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>> (stand am 27.11.2009).

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Vgl. Edb.

„**Pragmatische Kompetenz** regelt den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen (Ausdruck von Sprachfunktionen, Sprechakte), indem sie auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurückgreifen.“ Sie ist die praktische Anwendung des Wissens darüber, wie Mitteilungen organisiert und situationsgerecht eingesetzt werden können, um kommunikative Funktionen zu erfüllen.⁶²

„**Soziolinguistische Kompetenzen** sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung.“ Sie beinhalten die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind.⁶³

Die kommunikative Kompetenz ist für Lerner selbstverständlich nicht die einzige, um die relevante Kommunikation realisieren zu können. Außer der ist es nötig, die allgemeinen Fähigkeiten einzusetzen. Diese „**allgemeinen Kompetenzen** der Sprachenlernenden bestehen insbesondere aus deren Wissen und Fertigkeiten, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und den Einstellungen sowie aus der Fähigkeit zum Lernen.“⁶⁴ Kurz gefasst, gehören zu den diesem drei Kompetenzen:

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen werden definiert als „die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen. [...] Sie sind Parameter, die man beim Sprachenlernen und -lehren in Rechnung stellen muss.“⁶⁵

Fertigkeiten und prozedurales Wissen bedeuten, dass die Lerner über einen themengerechten Wortschatz, formelhafte Wendungen und Strukturen verfügen. Sie erwerben altersgerechtes Weltwissen in der Zielsprache. Die Inhalte des Unterrichts entsprechen ihren Interessensgebieten und sind herausfordernd. Es wird exemplarisch Verständnis für die Kulturen und Lebensweisen und für deren soziokulturelle Besonderheiten entwickelt.⁶⁶

Schließlich werden die beiden oben genannten Kompetenzen durch die **Lernfähigkeit** aktiviert. Die Lerner entwickeln Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch sowie Reflexionsfähigkeit. Sie lernen neue Informationen aufzufinden, zu verstehen und weiter zu geben. Im FSU besonders üben und erweitern sie ihre Denkfertigkeiten (z.B. verstehen, anwenden, analysieren, anpassen, verändern, Probleme lösen, kreativ denken). Außerdem lernen sie gezielt, Kommunikations- und Lernstrategien zu entwickeln, um sprachlich handeln zu können und Selbstvertrauen sowie eine sprachliche Flexibilität aufzubauen. Sie planen,

⁶² Vgl. Edb. Kapitel 2.1.2

⁶³ Vgl. Ebd.

⁶⁴ Vgl. Ebd. Kapitel 2.1.1

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Vgl. Ebd.

reflektieren und beurteilen ihr Lernen und übernehmen mit Unterstützung der Lehrperson Verantwortung für ihren Lernprozess.⁶⁷

Nicht nur die zuletzt beschriebene Kompetenz kann durch die Dramapädagogik sehr gut unterstützt werden, werden die Lernenden für diese Kompetenz durch das Drama am meisten provoziert. Bei einem dramatischen Unterricht muss der Lerner nämlich einen großen Teil der Verantwortung übernehmen. Auch die in meiner Arbeit schon zitierten Autoren, die sich mit der Integration der Dramapädagogik im FSU beschäftigen, haben diesen Gedanken einen Teil ihrer Betrachtungen gewidmet.

So zum Beispiel Ruth Huber, die „[das] Fremdsprachlernen nicht nur als fortschreitender Erwerb verschiedener Fähigkeiten oder Fertigkeiten, sondern als Prozess der Persönlichkeitsbildung und identitären Entwicklung [versteht]. [...] Den Lernenden im Sprachunterricht soll **Kommunikationsfähigkeit** beigebracht werden.“ Der fett formatierte Terminus wird von Huber gegenüber der Bezeichnung „kommunikative Kompetenz“ bevorzugt und weiter erklärt: „[...] Diese wird für eine interaktive Fähigkeit gehalten, die nicht nur das erforderliche fremdsprachliche Wissen und Können, sondern darüber hinaus auch die emotionale Intelligenz wie Selbstwahrnehmung, Eigenmotivation, Einfühlungsvermögen und Takt im Umgang mit anderen einbezieht.“⁶⁸ Oder wie Liebau erläutert, kann das Theaterspiel auch „Erfahrungszuwächse im psychosozialen Bereich anregen [...] [sowie] die Stärkung sprachlich kommunikativer Fähigkeit.“⁶⁹ (vgl. Kap. III.3.2). Demnach könnte pädagogisch angeleitetes Theaterspiel eine Erweiterung persönlicher und sozialer Kompetenzen zur Folge haben und zwar in Bezug auf eine Balance von Körperlichkeit, Emotionalität und Intellektualität.

Für die gegenwärtige Auffassung des FSU ist charakteristisch, dass die älteren sowie alternativen Methoden zusammengeknüpft werden, um eine moderne Unterrichtskonzeption zu formen. Aus den oben erwähnten Kompetenzen ergibt sich, dass im heutigen Unterricht viele humanistische Ansprüche verankert sind, wie beispielsweise der Anspruch der Entfaltung des Individuums und die Fähigkeit Lerninhalte selbstverantwortlich wählen und gestalten zu dürfen. Auch die Dramapädagogik kann dabei helfen diese humanistischen Prinzipien in den Schulalltag einzugliedern und Ansprüche des erneuerten

⁶⁷ Vgl. Ebd.

⁶⁸ Huber, 2003, S. 49.

⁶⁹ Liebau, 2005. S. 38

Rahmenbildungsplans umzusetzen, da sie jeden Einzelnen in den Mittelpunkt rückt und als Individuum anerkennt, während zur gleichen Zeit Ensemblegefühl und Gruppendynamik von enorm großer Bedeutung sind, so Motz.⁷⁰ Und das Schultheater selbst, als eine Möglichkeit des Dramaunterrichts in der Schule steigert die Verbesserung nicht nur auf dem psychosozialen Feld, sondern ist auch sehr geeignet für die Erhöhung der kommunikativen Kompetenzen, die heutzutage zu den Prioritäten des FSU gehören. Aus diesem Grunde fand das Schultheater bereits schon im Mittelalter statt.

1.1 Forderungen des Rahmenbildungsplans an den FSU

Der Rahmenbildungsplan geht von einer neuen Strategie der Ausbildung aus, die die oben genannten Kompetenzen und ihre Anknüpfung an das ganze Konzept der Lehr- und Erziehungsmethoden und -zielsetzungen einer Bildungseinrichtung betonen. Er formuliert voraussichtliche Lernziele auf bestimmten Niveaus entsprechend konkreter Etappen der Ausbildung, die aus dem oben erwähnten europäischen Referenzrahmen herausgehen. Die Ausbildung im Fachbereich der „Fremdsprache“ soll das Erreichen des Niveaus A2 anstreben, im Fachbereich der „Zweiten Fremdsprache“ soll sie das Niveau A1 erzielen (siehe Anlage Nummer 2). Der Rahmenbildungsplan betont stärker die Planungsfreiheiten der Lehrkräfte und ihre professionelle Verantwortung für die Ergebnisse im Rahmen des Schulplans, welchen sich jede Schule selbst ausgestaltet.⁷¹

Das Ziel des FSU ist es, dass die Schüler eine positive Haltung gegenüber dem Erlernen einer fremden Sprache entwickeln, um sich so in der Lebenswirklichkeit zurechtfinden zu können und dass sie eine Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen entwickeln.⁷² Die Vermittlung soziokulturellen Wissens kann in die Vermittlung von fachlichen Aspekten eingebaut werden, indem man in der Grundschule beispielsweise typische Lieder, Reime oder Kinderbücher in den Unterricht miteinbezieht. Der Aufbau interkultureller Kompetenzen kann außerdem die eigene Identitätsfindung und Selbstreflexion fördern und einige soziale Kompetenzen verbessern: Empathie, Toleranz, Achtung und Perspektivenwechsel. Somit hat der FSU soziale Lernziele genauso im Visier wie fachliche Lernziele. Laut Motz kann die

⁷⁰ Vgl. Motz, 2009, S. 7

⁷¹ Vgl. ČVU, 2005: RVP pro ZV. URL: <<http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf>, S. 8

⁷² Ebd. S. 20-21

Dramapädagogik an beiden Punkten ansetzen: Sie kann bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten motivierend und spielerisch die Lust am Lernen wecken, sowie das Verständnis der fremden Sprache fördern und ebenso werden durch sie soziale Aspekte trainiert. Durch das Einfinden in Rollen oder das szenische Auseinandersetzen mit kulturellen Inhalten können all die oben angeführten sozialen Kompetenzen positiv beeinflusst oder von Grund auf erlernt werden.⁷³

Wie bereits der humanistische Ansatz es gefordert hat, fordert auch der Rahmenbildungsplan von 2005, dass die Schüler die Möglichkeit erhalten sollen, ihren Lernprozess zunehmend selbstständig und verantwortungsbewusst zu gestalten. Als Kern für die Mehrsprachigkeit sieht der Bildungsplan an, dass Lernstrategien gut an die Schülerschaft herangetragen werden, sodass sie zukünftig in der Lage sind, Brücken zu weiteren bekannten Sprachen zu schlagen. Dies ist in unserer multikulturellen Welt immer bedeutender und diese Lernstrategien können es den Schülern vereinfachen eine weitere Sprache zu erlernen. Wie es im Rahmenbildungsplan erwähnt wird: die Sprachlernkompetenz soll die Schüler generell zu lebenslangem Lernen befähigen.⁷⁴ Die mündliche Sprachkompetenz wird auch immer wichtiger, was wiederum für die dramapädagogischen Methoden spricht, da durch sie realere Sprechsituationen geschaffen werden können und die Schüler die Möglichkeit erhalten, sich in einer wert- und angstfreien Atmosphäre sprachlich auszuprobieren. Dem entspricht auch im Rahmenbildungsplan die explizite Darstellung, dass eine verbale so wie nonverbale Kommunikation gerade durch den Dramaunterricht sehr geeignet ausgebildet sein kann.⁷⁵

Der Lehrplan fordert des Weiteren eine Einbeziehung der Gesamtpersönlichkeit jedes Einzelnen sowie eine ganzheitliche und handlungsorientierte Praxis, die alle Lernkanäle bzw. alle Sinne miteinbezieht. Diese Forderung kann der dramatische Unterricht ebenso erfüllen wie viele der zuvor genannten, die im vorigen Kapitel schon skizziert wurden. Aus dieser Sicht scheint unmittelbar einleuchtend, dass das Theater ein ideales Medium darstellt, um Leben und Wirklichkeit in die Unterrichtsräume zu zaubern. So altehrwürdige und aktuelle Erziehungsstreben wie Pestalozzis „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ können mit dramapädagogischen Mitteln direkt in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Pestalozzis Bücher und Aufsätze sind immer noch aktuell und werden in der modernen Pädagogik hoch geachtet. Beispielsweise wurde seine Ansatz des „ganzheitlichen

⁷³ Vgl. Motz, 2009, S.

⁷⁴ Vgl. ČVU. RVP ZV, 2005, S. 20

⁷⁵ Vgl. Ebd.

Lernens“ auch von der italienischen Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori aufgegriffen und erweitert. Im Gebiet der Dramapädagogik wurde das Ausbildungsprogramm dieser alternativen Grund- und Hauptschulen im Mai 1998 genehmigt. Laut Hrázská existieren in der Gegenwart insgesamt 18 Montessori-Schulen, die sich nach ihrem eigenen Rahmenbildungsplan richten, der den Ansatz des ganzheitlichen Lernens hervorhebt.⁷⁶ Für eine ungefähre Vorstellung erwähne ich die Grundprinzipien des ganzheitlichen Lernens im nächsten Kapitel.

1.2 Ganzheitliches Lernen in Hinblick auf die Dramapädagogik

Das ganzheitliche Lernen ist eine Disziplin, die bestimmte Ziele und didaktische Prinzipien anstrebt. Im ganzheitlich orientierten FSU soll den Schülern die Gelegenheit vermittelt werden, ihre Möglichkeiten zu entdecken, und zwar „nicht nur auf der Ebene der kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten, sondern auch auf der affektiv-emotionalen Ebene.“⁷⁷ Man kann nicht immer alle Zielvorstellungen des ganzheitlichen Lernens erfüllen, dennoch sollte es ein Anliegen der Lehrperson sein, ihnen so nahe wie möglich zu kommen. Die Dramapädagogik kann dabei sicherlich eine große Hilfe sein, da sie viele Zielsetzungen mit dem ganzheitlichen Lernen gemeinsam hat.

Ganzheitliches Lernen strebt an:⁷⁸

➤ **Handlungsorientiertes Lernen**

Die Dramapädagogik beinhaltet handlungsorientierte, kreative Methoden, bei denen jeder Teilnehmer selbst aktiv ist.

➤ **Lernen mit allen Sinnen**

Durch dramapädagogische Aspekte können die unterschiedlichsten Sinne angesprochen werden. Um nur einige Beispiele zu nennen, können Wahrnehmungsübungen und Fantasiereisen, je nachdem wie sie aufgebaut sind, den Gefühlsinn wie auch den Geruchssinn ansprechen, indem man Dinge erfühlen lässt oder zu Inhalten des Textes Gerüche findet, die man mitbringen kann und mit denen man dann den Raum ausfüllen kann. Der ganze Lernprozess wird durch diese Methoden sehr sinnlich.

⁷⁶ Vgl. Hrázská, 2008 [online]. URL: <<http://www.alternativniskoly.cz/?cat=6>> (Stand: am 2.Juni 2010).

⁷⁷ Thöne, 2005, S.14

⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 22 ff.

➤ **Persönliche Bedeutsamkeit des Lernens**

Ziel ist es auch immer die Erfahrungen und die Lebenswelt der Schüler mit einzubeziehen. Am besten lässt sich über Dinge kommunizieren, die für die Teilnehmer von Bedeutung sind oder die sie selbst erlebt haben. Auch Gefühle werden angesprochen, wodurch der Lernprozess eine tiefere Bedeutsamkeit erhält.

➤ **Angstfreies Lernen in einer entspannten und vertrauensvollen Atmosphäre**

Bei dramapädagogischer Arbeit ist es von ganz großer Bedeutsamkeit eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen. Dies kann man dadurch erreichen, dass man den Teilnehmern einen wertfreien Raum anbietet und Fehler erst im Anschluss korrigiert. Um sich auf die Arbeit einlassen zu können ist es nötig eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Durch die Einstiegsphase sollte das immer gewährleistet sein. Es bietet sich an, zu Beginn Gruppenübungen zu machen, sodass die Gruppe Vertrauen ineinander findet. In den ersten Stunden sollte der Fokus auf dem Aufbau dieser Atmosphäre liegen, um angemessen weiterarbeiten zu können. Ein gutes Gefühl in der Gruppe ist von größter Wichtigkeit.

➤ **Kooperatives Lernen mit gegenseitiger Achtung**

Die gegenseitige Achtung und Wertschätzung wird eben durch diese Gruppenübungen hergestellt. Es sollte auch Regeln geben, wie beispielsweise, dass keiner ausgelacht wird und dass man alle Arbeitsergebnisse mit Respekt behandelt. Dadurch, dass der dramapädagogische Prozess sehr auf Zusammenarbeit basiert, wird das vom handlungsorientierten Ansatz geforderte kooperative Lernen optimal gefördert.

➤ **Einbeziehung von Körper, Geist und Seele**

Durch den Einbezug von Körper, Sinnen, Imagination und Gefühl, wird die Dramapädagogik auch dieser Forderung gerecht.

➤ **Verbindung von Intuition und Kognition**

Im Fremdsprachenunterricht müssen Inhalt und Grammatik vermittelt werden, was wiederum kognitiv aufgenommen werden muss. Dennoch soll es nicht bei der kognitiven Verarbeitung der Informationen bleiben, sondern dies soll die Grundlage für intuitives Sprachgefühl und Sprachverhalten sein. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem kommunikativen Erfolg. Grammatikregeln müssen sprachlich umgesetzt werden können und nicht nur theoretisch beherrscht werden.

➤ **Selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen**

In den Gruppenphasen wird viel den Schülern selbst überlassen. Der Leiter nimmt sich zurück, macht sich wo möglich unsichtbar. Dadurch haben die Teilnehmer einen großen Spielraum und können selbstverantwortlich ihren Lernprozess bestimmen. In diesen Gruppenphasen geht es beispielsweise um die Entwicklung von Szenen und um die Entscheidungen der Darstellungsform.

Mit dem oben erwähnten kann gesagt werden, dass der dramapädagogische Unterricht dem ganzheitlichen Ansatz von Pestalozzi wie auch der modernen Pädagogik sehr nahe kommen kann. Es ist von daher wünschenswert, dass die Dramapädagogik einen festen Platz in der Schule erhalten wird und Pädagogen sich dazu bereit erklären, sich in dieser Disziplin weiterzubilden, um ihren Schülern bessere Lernmöglichkeiten bieten zu können. Dennoch könnte man auch das Gegenteil behaupten und argumentieren, nicht muttersprachliche Sprecher seien beim dramapädagogischen FSU überfordert, bei improvisierten Sequenzen permanent in lexikalischem Notstand und ihren Ausdruckshemmungen schonungslos ausgeliefert zu sein, wenn sie sich frei auf der „Bühne“ zu bewegen hätten. In den nächsten Kapiteln möchte ich mich also auf die Vorteile des dramapädagogischen Unterrichts konzentrieren und erläutern, was damit im FSU gefördert und bewirkt werden kann.

2. Sprachliche Kompetenzen dramapädagogisch erreichen?

Sprache ist das wichtigste Material, mit dem im FSU gearbeitet wird. Darin hat sich zwar inzwischen vieles verändert, aber immer noch gilt, dass in nahezu allen Lehrplänen und Richtlinien die Formel *Wortschatz + Grundstrukturen = Sprache* zugrundeliegt. Wer nach dieser Formel unterrichtet, berücksichtigt jedoch nur einen Gesichtspunkt: den formalen Aspekt von Sprache. Sprache ist aber nicht nur eine formale Angelegenheit. Kognitive Sprechleistungen werden von Emotionen mitbestimmt, aber gerade das gefühlsmäßige Element kommt in den Lehrmaterialien kaum zur Geltung. Die Menschen, mit denen wir tagtäglich sprechen, sind keine ausdruckslosen Puppen mit Allerweltsnahmen wie *Mr. Brown* oder *Herr Müller*, die nur sagen, was jeder sowieso schon weiß, und deren Meinungen man weder zustimmen noch widersprechen kann. Die Menschen, denen wir begegnen, sind geschäftig, reizbar, sie haben Sorgen, sind aufgeregt, müde oder haben Kopfschmerzen. Sie haben Mundgeruch, eine feuchte Aussprache, sie sind voller Spitzfindigkeiten, haben

bestimmte Manieren oder einen speziellen Tick, sie sprechen zu langsam oder zu schnell, wiederholen sich oder verlieren den Faden. Sie müssen nicht interessant sein, aber sie sind gegenwärtig. Und wir sind es auch. Die Lernenden sind es auch und auch der Leiter der Gruppe ist es. Um mit diesen Menschen sprechen zu können, müssen wir wissen, wer *sie* sind und wer *wir* sind. Wir müssen wissen, ob der Altersunterschied eine Rolle spielt, ob wir sie später wiedersehen werden, ob es einen Zweck hat, sie zu beeinflussen, ob sie einem helfen können oder Schwierigkeiten machen werden, usw. Es ist zwar wichtig, dass man einen Satz formulieren kann wie z.B. „Hätten wir es ihnen nicht gesagt, dann wären sie nicht gekommen.“ – aber diese Wörter bedeuten einem so gut wie nichts, solange man nicht weiß, wer „sie“ sind und in welchem Zusammenhang dieser Satz gesagt worden ist.

Ich bestreite nicht, dass grammatisch richtige Strukturen unterrichtet werden müssen. Aber kann man sie nicht von Anfang an bedeutungsvoll, inhaltsbezogen darbieten? Mit dem Blick auf das Drama wird in diesem Kapitel der Versuch unternommen, die Sprache wieder mit jenem Gefühl anzureichern, das in Vergessenheit geraten ist – und auch den Körper zu beteiligen. Das heißt nun nicht, dass man plötzlich auf übertriebene Art agieren müsste, wohl aber ist damit gemeint, dass wir uns mehr um *Bedeutung*, um *Inhalte* kümmern müssen. Dazu könnten später im FSU auch kurze literarische Stücke sehr behilflich sein, deren Inhalten die Lernenden eine bestimmte Bedeutung geben sollen. So kann z.B. *Sehr gut!* eine sachliche Feststellung oder aber auch eine ironische Kommentierung („Hab´ ich mir´s doch gleich gedacht“) beinhalten – je nachdem, welche Stimmführung der Sprecher wählt. Schließlich wird auch die Bedeutung der grammatischen Form einer Äußerung durch Stimmungen und Gefühle beeinflusst, wie es im Maley Publikation steht.⁷⁹

Dramatische Aktivitäten – oder überhaupt die dramapädagogischen Prozesse - haben den großen Vorzug, die Gefühle des Sprachschülers direkt anzusprechen. Es ist nämlich wichtig, dass die Schüler auch die Intonation lernen, um die Stimmung eines Sprechers mit bestimmten Intonationsmustern zu verbinden. Im Übrigen wird das, was wir sagen, nicht nur von unseren eigenen Gefühlen, sondern auch von den Stimmungen und dem Temperament unserer Gesprächspartner mitbestimmt. Die Gefühlslage einer Person bzw. einer Figur zu äußern, die Situation und die Handlung zu berücksichtigen, kann man auch durch die Dramatisierung der Sprache oder eines Textes, was die Schüler laut Tselikas auch lernen sollen und worauf ich in einem folgenden Kapitel konkreter eingehen werde.

⁷⁹ Vgl. Maley, Duff, 1985, S. 5-15

Die Hauptaufgabe des Lehrers im FSU ist es, die Schüler in der Fremdsprache kommunizieren zu lehren, wobei die Kommunikation durch die sprachlichen (linguistischen) Kompetenzen ermöglicht wird. Mimik und Gestik gehören aber selbstverständlich auch zur Kommunikation und sollten im FSU nicht geringer bewertet werden, denn die Körpersprache kann für die Produktion sowie auch für die Rezeption als ein gutes Hilfsmittel dienen.

Die Stütze der Theaterpädagogik als Fortschritt der Kompetenzen wurde schon in Kapitel II. 3.1 entworfen. In diesem Kapitel möchte ich einige konkrete Vorschläge für das dramapädagogische Einüben der Kompetenzen darlegen. Dabei helfe ich mir mit verschiedenen Konzepten von schon zitierten Autorinnen, da ihre dramapädagogischen Einsichten im FSU unterscheiden, womit ich auf verschiedene Teilkompetenzen aufmerksam machen kann. Meine Absicht dabei ist nicht die Lernstrategie oder eine Verfahrensweise genau zu beschreiben, sondern verschiedene dramapädagogische Methoden bekannt zu machen und für konkrete Kompetenzen -wo es möglich wird - auch solche deutschen literarischen Probetexte zu finden, die ich für einen FSU laut desjenigen Konzepts oder Idee benutzen könnte. Immer gebe ich acht, dass die Dramapädagogik dem FSU untergeordnet wird und vor allem die Lernziele des FSU erreicht werden.

2.1 Sprachlernkompetenz

Die Dramapädagogik zeigt viele unterschiedliche Strategien auf, die der Schüler benutzt, um beispielsweise Vokabular oder Grammatik zu lernen. Dazu gehört der Einsatz von Bewegungen und Bildern. Der Schüler erfährt, dass er sich Vokabular besser merken kann, wenn er es mit Bewegungen oder Bildern verbindet. Die Bewegung spielt bei dem Sprachlernprozess eine wesentliche Rolle, da die körperliche Bewegung einen Impuls für die geistige Bewegung, die Bewegung der Phantasie, gibt. Genauso auch die Bilder, die das Fremdsprachenlernen bei den visuellen Lerntypen unterstützen. Die Phantasie ist wiederum ein Anlass zum sprachlichen Ausdruck. Diese Strategie kann der Lerner dann auch anwenden, wenn er zukünftig andere Sprachen erlernt.

Bei Anfängern ist es besonders wichtig, sprachliche Ausdrücke bzw. grammatische Phänomene auf alternative Weise zu thematisieren: die Wörter sinnlich zu erleben, sie mit

dem Körper oder lautmalerisch nachzuvollziehen. Die dramapädagogischen Aktivitäten sollen statt der Präsentation des bloßen Lernstoffes einen lebendigen und ganzheitlichen Bezug zur Sprache anbieten. Im dramapädagogischen FSU wird ein sinnliches, kontextuelles und kulturelles Verständnis der Sprache vermittelt. Was die sinnliche Hinsicht betrifft, setzt die Lehrperson ihre eigene Gestik und Mimik im Unterricht ein. Die Lerner hören der Lehrperson zu, imitieren ihre Äußerungen sprachlich, gestisch und mimisch und prägen sich die gestisch und mimisch unterstrichenen sprachlichen Äußerungen ein. Das Verständnis ist auch aus dem Kontext abzuleiten, in welchem Gehörtes und Gelesenes steht. Anfänger mobilisieren ihre vorhandenen Kenntnisse des Kontextes und setzen sie ein, um das Neue zu interpretieren. „Sie lernen zu beobachten, aus dem Beobachteten und ihren vorhandenen Weltkenntnissen Schlüsse zu ziehen und Sinn herzustellen.“⁸⁰ Das heißt: Sie lernen aktiv.

Mit fortgeschrittenen Schülern kann man schon auf höherem Niveau dramapädagogisch arbeiten, nämlich Themen kreieren und Geschichten gestalten. Wie es Tselikas in ihrer Publikation erwähnt, hat jede Gruppe Themen, Phantasien und Träume, die sie bewusst oder unbewusst beschäftigt. Und laut ihr will der dramapädagogische FSU gerade diesen den Raum bereitstellen. Dann entsteht die Motivation der Teilnehmer, sich in der fremden Sprache auszudrücken. Die Dramapädagogik nützt solche Techniken aus, die für die Lernenden aktuellen Themen aufzusuchen und zu behandeln ermöglichen. Die beste dafür ist die Verfremdungsmethode. Sie regt über Assoziationen und Metaphern die Phantasie an, stimuliert das Bedürfnis nach Ausdruck. Innerhalb von fiktiven Kontexten können sogar Vorstellungen, Sehnsüchte und Träume dargestellt werden, über die man im Alltag oft eher schweigt.⁸¹

Dazu auch Even, die so genannten Reduktionsstrategien erwähnt, mit denen Schüler ihre Äußerungen zu vereinfachen oder zu verändern lernen, wenn sie nicht verstanden werden. Sie lernen während des Unterrichts auch Problemlösungsstrategien wie Nachschlagen oder Nachfragen. Weitere Problemlösungsstrategien sind die Benutzung von Pantomime oder Gestik, um sich in Sprachnotsituationen verständlich zu machen. In der dramatischen Welt benutzt der Schüler diese als Handwerkszeug, um in der Situation kommunizieren zu können. Dadurch erfährt er, dass er Körpersprache auch in einer realen Welt anwenden kann, wenn er mit seinen verbalen Möglichkeiten nicht weiterkommt.⁸²

⁸⁰ Tselikas 1999, S.68

⁸¹ Vgl. Ebd.

⁸² Vgl. Even, 2003, S.97

2.2 Lexikalische Kompetenz

Der Wortschatz ist ein Aspekt der Sprache, der wahrscheinlich ein Leben lang erweitert werden kann, da es unzählige Wörter gibt, die man unmöglich alle beherrschen kann. Viele Schüler empfinden die Erarbeitung eines umfangreichen Wortschatzes oft als sehr ermüdend, schwierig oder lästig. Stures Auswendiglernen aus dem Vokabelbuch ist wahrscheinlich auch gerade für diejenigen, die sich Vokabeln nicht so gut merken können, ernüchternd. Genau aus diesem Grunde, sollten Möglichkeiten geschaffen werden, sich auf andere Art und Weise das Vokabular anzueignen. Dramapädagogik stellt dazu unterschiedliche Möglichkeiten vor.

Erfahrungsgemäß ist es sinnvoll neues Vokabular mit Bildern und Bewegungen einzuführen, d.h. ein Wort mit einer Bewegung zu verbinden und die Schüler diese Bewegung kopieren zu lassen. Man kann die Schüler auch dazu ermutigen, die Bewegung selbst zu finden und diese dann dem Rest der Klasse zu präsentieren. Eine andere Möglichkeit ist der körperliche Einsatz insgesamt. Bei Präpositionen beispielsweise könnte man in Zweiergruppen bilden und Person A Anweisungen mit entsprechenden Bildern geben, die diese äußern muss, damit Person B sie durchführen kann:

„Setz dich auf den Tisch.“

„Gehe an das Fenster.“

„Setz dich unter die Tafel.“ usw.

Für die Vermittlung des Vokabulars durch visuelle und sinnliche Erfahrung und in einem bestimmten Kontext benutzt Tselikas z.B. folgende Übung:⁸³

Der sinnliche Zugang zu den Wörtern – Körperteile werden von der Lehrperson gezeigt und benannt, die Klasse wiederholt die Bewegung und das Wort. Zahlwörter können vermittelt werden, indem die Schüler in der Klasse, Schritte etc. im Rhythmus abgezählt werden. Wörter, wie z.B. Kleiderstücke, werden mit dazugehörigen Verben in einfachen Sätzen kombiniert. Die Lehrperson macht es vor, die Klasse ahmt und spricht es nach. Die Sätze können in verschiedenen Stimmungen ausgesprochen werden (lustig, traurig, fragend...).

Als einen der möglichen Texte zum dramapädagogischen Lernen der Lexik, kann ich mir das Gedicht von *Rosemarie Künzler-Behncke – Was ich alles mit dem Gesicht machen kann* (siehe Anlage Nummer 2.1) vorstellen, das den Wortschatz der Schüler um verschiedene

⁸³ Tselika 1999, S. 69

Verben erreichen könnte. Die Verben sind im Gedicht mit kolokativen Aspekt präsentiert, ihre Bedeutung ist leicht zu demonstrieren. Wegen der Länge des Textes empfehle ich nur eine Strophe oder nur einige Verse für den Unterricht zu benutzen, damit die Schüler nicht mehr als zehn neue Wörter lernen. Die Lehrperson soll vor dem Spielen mit diesem Gedicht zuerst die bekannte Lexik reaktivieren, weiter könnte sie die Verben demonstrieren und nach dem Vorschlag von Tselikas fortsetzen. Als eine Variante bietet es sich an, die Schüler zu einer Paararbeit aufzufordern. Sie sollen zusammen sammeln, was sie alles zum Beispiel mit der Hand oder den Fingern machen können, folgendermaßen: Ihre Hände auf ein großes Blatt malen und alle gefundene Wörter um die Hände schreiben.

Natürlich gibt es zahlreiche Ideen, die man im Unterricht umsetzen kann und man sollte sich diese Zeit auch nehmen. Wichtig ist es auch eine richtige Semantisierungstechnik für die Erklärung eines neuen Wortes auszusuchen. Nicht immer ist die Demonstration optimal und muss mit einer anderen Technik verbunden werden (siehe Anlage Nummer 2.2 und 2.3). Schlechte Erfahrungen mit dem Vokabellernen im ersten Lernjahr können sich nämlich sehr negativ auf die folgenden Lernjahre auswirken. Aus diesem Grunde und auch deswegen, weil dieser körperbezogene Umgang nachhaltiger ist, sollte man für das Erlernen des Wortschatzes auch im Unterricht Zeit finden.

2.3 Grammatische Kompetenz

Grammatik ist ein wichtiger Bestandteil für das Erlernen einer fremden Sprache, der in Interaktion mit der Lexik steht. Damit die Schüler die Inhalte dieser Teilkompetenz nicht als all zu langweilig empfinden, sollte man nach kreativen Formen suchen, um die theoretischen Strukturen zu vermitteln. Wie kann man ihn farbenfroher und lebendiger gestalten, um den Schülern Freude daran zu vermitteln die Strukturen zu verstehen und sie dazu zu motivieren am Unterricht teilzunehmen? Dieser Frage hat sich Susanne Even gewidmet und ein Buch darüber veröffentlicht, in dem sie beschreibt, wie man Dramapädagogik dazu nutzen kann, den Grammatikunterricht interessant und lebensnah zu gestalten. Sie nennt ihre Methode *Dramagrammatik* und hat damit einen wichtigen Beitrag für die Didaktik der Fremdsprachen geleistet.⁸⁴ Sie benutzt das Theater als didaktisches Mittel, um grammatische Lerninhalte auf

⁸⁴ Vgl. Even 2003, S.13

eine kreative, handlungsorientierte, ästhetische, emotionale und empathische Weise zu vermitteln. Die Grammatik der Fremdsprache wird durch imaginäre Handlungssituationen thematisiert, erlebt und reflektiert. Die kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt bleibt aber nicht außen vor, sondern wird in den Lernprozess integriert. Es ist wichtig Sprachtheorie und Praxis sinnvoll miteinander verbinden zu können. Bekommt man Grammatik in imaginären Handlungskontexten vermittelt, lernt man in einem Zusammenhang und hat Spaß daran.

Da ihre zahlreichen Ideen sowie die phantasievollen Aufgabenstellungen und Übungen mehr morphologisch orientiert sind, möchte ich an dieser Stelle ein Beispiel zur Vermittlung der Syntax erläutern, das ich nach der Lektüre von Even entwickelt habe. Die Schüler erforschen mit einem Bewegungsspiel mögliche Stellungen von Satzgliedern. Sie erwerben Begriffe, formulieren eigene Merksätze und üben die systematische Ersetzbarkeit von Satzgliedern. Dazu wählte ich die Fabel „*Die Sonne und der Wind*“ von Johann Gottfried von Herder (siehe Anlage Nummer 3.1 und 3.2). An den Sätzen der Fabel erproben die Schüler die jeweilige Wirkung der Stellung der Wörter im Satz. Die Gattung eignet sich für solche Experimente mit Satzgliedern aus verschiedenen Gründen: Fabeln⁸⁵ sind kurze, komprimierte Texte mit einer Pointe, weshalb schon kleine Umstellungen die Aussage(kraft) anschaulich verändern können – ganz ähnlich wie bei Gedichten.⁸⁶

Der Satz wird Untersuchungsgegenstand

Die Klasse hört die Fabel *Die Sonne und der Wind*, die der Lehrer vorlesen oder vorspielen (*Sonne und Wind*) kann. Der Lehrer teilt vorbereitete Arbeitsblätter aus, auf dem die Schüler die Fabel in veränderter Form finden - ein oder mehrere Sätze sind umgestellt. Die Schüler finden heraus, was im Text nicht stimmig ist und lesen den umgestellten Satz vor. So wird die syntaktische Fehlstellung für alle hörbar. Gemeinsam suchen die Schüler Begründungen für die Unverständlichkeit des Satzes: „Warum kann man diesen Satz nicht verstehen? Ist es ein Satz?“ Die Schüler tragen zusammen, was sie über Sätze wissen: Sätze bestehen aus Wörtern/Wortgruppen, zumeist mindestens aus Subjekt und Prädikat, haben einen Punkt oder ein anderes Satzzeichen, der Satzanfang wird groß geschrieben, Sätze sind grammatisch

⁸⁵ Unter einer Fabel versteht man eine literarische Kurzform, die belehrt, indem sie die Lehre fiktional in einen „Fall“ einkleidet – häufig durch tierische Protagonisten mit menschlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen. Besonders in ihrer Blüte im 17. und 18. Jahrhundert tritt ihr pädagogischer Charakter bei der Vermittlung von bürgerlichen Tugenden hervor (z. B. Mäßigkeit, Pflichtbewusstsein, Gehorsam). In: Duden SMS, 2008, S. 37

⁸⁶ Vgl. Spinner, 2002, S.192

und inhaltlich sinnvoll. Wenn die Sprache auf die Bedeutung der Satzgliedstellung kommt, ist der Zeitpunkt für ein Bewegungsspiel zur Umstellprobe gekommen.

Sätze im Bewegungsspiel umstellen

Dabei stellt jeder Schüler ein Wort des Satzes dar; bei den Umstellproben wandert also jeder als Wort an seinen Platz im Satz. Durch die Veränderung der eigenen Stellung im Raum und durch die Beobachtung, wer jeweils neben wem steht, wird die Stellung der Wörter bzw. Wortgruppen anschaulich. Durch den visuellen Eindruck fällt das Behalten spezifischer Satzgliedstellungen leichter. Dazu werden Gruppen gebildet. Jede hat so viele Mitglieder wie der Satz Wörter hat. Diese verteilen unter sich die Karten mit den Wörtern des vorgegebenen oder eines anderen von Ihnen gewählten Satzes der Fabel. Die Karten werden mit Sicherheitsnadeln angeheftet oder gelocht, so dass ein Band zum Umhängen angebracht werden kann. In grammatikalisch unsicheren Klassen können Sie jetzt erst gemeinsam einen möglichen grammatikalisch und inhaltlich sinnvollen Satz herstellen. Dann versucht jede Gruppe durch „Umstellung“ ihrer Mitglieder möglichst viele Satzvarianten zu erzeugen. Die Schüler werden aufgefordert, auf folgende Fragen zu achten: Wer stand immer neben dir? Wer nie? Welche Kinder sind unzertrennlich („die“ und „Sonne“)? Welche Kinder können an verschiedenen Plätzen stehen? Dabei merken sie, dass es „unzertrennliche“ Paare gibt, die nur gemeinsam umgestellt werden können. Die Schüler notieren die möglichen Sätze aus dem Gedächtnis in ihre Arbeitshefte, diskutieren in der Gruppe oder auch nur mit dem Nachbarn über mögliche Unterschiede in der jeweiligen Aussage und Wirkung und entscheiden sich für die Auswahl der jeweils am besten in die Fabel passenden Satzvariante.

Begriffe lernen

Eine Gruppe stellt sich für jede mögliche Satzformation im Halbkreis vor der Tafel auf, und es wird über die Stellung der Wörter im Satz nachgedacht. Die Schüler erklären, welche Wörter nach ihrem Sprachgefühl in Verbindung zueinander stehen und erkennen: Sätze bestehen nicht nur aus Wörtern, sondern auch aus festen Wortgruppen. Für diese Wortgruppen wird der Begriff Satzglieder eingeführt: Der Lehrer schreibt einen Beispielsatz aus der Fabel an die Tafel und lässt die Schüler den Satzgliedern die entsprechenden Bezeichnungen zuordnen – Der Lehrer kann dazu vorbereitete Karten mit Symbolfiguren für *Subjekt*, *Prädikat* und *Objekt* auf der Tafel anbringen. Jeder Schüler erhält diese drei Symbolfiguren. Die Schüler jedes Teams formieren sich als Satzglieder, heften sich die entsprechende Satzgliedfigurenkarte an, gehen eingehakt noch einmal umher und benennen abschließend ihre Funktion.

In dieser Unterrichtsidee ordnen und verschieben Schüler die Satzglieder einer Fabel, Herders „*Die Sonne und der Wind*“, um sie in eine für den jeweiligen Gebrauchskontext sinnvolle Ordnung zu bringen. Dabei verkörpern sie in kleinen Gruppen selbst die Wörter eines Satzes und erproben in Bewegung mögliche Wortstellungen. So beschäftigen sie sich mit der Wirkung der Satzstellung und beobachten Gesetzmäßigkeiten des Satzbaus. Wer auf diese Weise eine Anschauung von der Sache erwirbt, der lernt die grammatischen Bezeichnungen leichter.⁸⁷ Die so erworbenen sprachlichen Einsichten können die Schüler beim Verfassen und Überarbeiten von eigenen Texten praktisch nutzen. Weiter kann dieses Bewegungsspiel für den Satzbau des Perfekts oder anderen analytischen Formen des Satzes benutzt werden.

In der Literatur gibt es auch zahlreiche Gedichte, die verschiedene grammatische Phänomene oder Kongruenzen unterstützen können. Als Beispiel stelle ich das Gedicht *Bei Geschirrabtrocken* (siehe Anlage Nummer 3.3) dar, das spielerisch vorgetragen werden kann und gleichzeitig die Steigerung des Adjektivs übt. Das Gedicht klingt gut, wenn es mit verteilten Rollen gesprochen wird. Der erste Schüler spricht die erste Strophe noch ganz normal, der zweite spricht etwas schneller und so weiter. Die Lehrperson kann verschiedene Aufgaben zu diesem Gedicht erfinden, zum Beispiel das Gedicht mit dem Superlativ zu ergänzen. Die Schüler können auch aufgefordert werden, ein eigenes Gedicht mit anderen Adjektiven zu schreiben und vorzutragen (mehr im Kapitel III. 2.6). Bei der Auswahl der Texte muss man oft auf die neue Rechtschreibregelung aufpassen.

2.4 Phonologische Kompetenz

Die Aussprache ist von großer Bedeutung für den FSU. Leider wird diese Wichtigkeit von vielen Pädagogen nicht gesehen und hinten angestellt. Doch der Unterricht sollte immer auch auf die Aussprache Acht geben, besonders auch deswegen, weil man sie teilweise durch ganz einfache Übungen verbessern kann. Es gibt viele lustigen Sprechreime (siehe z.B. die Anlage Nummer 4.2), die auf die Aussprache bestimmter Laute abzielen, die spielerisch verwendet werden können. Es gehört nicht zum Ziel meiner Arbeit alle Interferenzphänomene zu nennen und zu allen einen richtigen Text zu finden. Jedoch möchte ich ein grundsätzliches Ereignis

⁸⁷ Vgl. Even, 2003

erwähnen, das erwiesener weise oft einen Mangel an Verständnis bringen könnte. Dieses ist die richtige Betonung und deutlich ausgesprochene Länge der Silben in einem Wort. Auf Deutsch wird die Betonung fast nie auf der ersten Silbe wie auf Tschechisch ausgesprochen und wenn wir es in unserer tschechischen Gewohnheit aussprechen, dann könnte uns ein Muttersprachler einfach nicht verstehen.

Wie bereits beschrieben, gibt es viele Reimsprüche und kurze Texte, die für eine phonetische Einübung dienen können. Für das oben erwähnte Phänomen habe ich einen kurzen Text von *Josef Guggenmos* (siehe Anlage Nummer 4.1) gefunden, der im Unterricht vorgespielt werden kann. Seine Kürze und leichter Wortschatz ermöglichen eine Interpretation von mehreren Schülern. Der Inhalt führt zum lustigen Einüben, womit sich die Motivation steigert, und gleichzeitig fordert er die Schüler zu einer Handlung durch Bewegung heraus. Das einzige nötige Requisite ist eine Kappe. Wenn die phonetische Teilkompetenz immer mit der orthographischen in der Verbindung stehen soll, schreibt der Lehrer den Text an die Tafel, damit ihn alle Schüler ablesen können. Nachdem der Lehrer den Text vorbildlich gelesen hat, lesen die Schüler den Text zuerst im Chor, weiters können sie einzeln verschiedene Techniken ausprobieren. Man kann beispielsweise mit Tempo und Lautstärke spielen, den Text in unterschiedlichen Stimmungen lesen, eher die Konsonanten betonen oder die Vokale übertreiben. Aussprache sowie Satzmelodie können außerdem im Rollenspiel geübt und perfektioniert werden, da Sprechübungen immer zur Aussprache beitragen.

Als eine gute Idee finde ich Radioübungen in den FSU einzuführen. Laut Viola Spolin, die ein paar konkrete Übungen⁸⁸ in ihrem Buch *Improvisationstechniken* beschreibt, kann man so am besten an der Sprache arbeiten. Die Radioübungen und die Tonbandaufzeichnungen werden besonders von jüngeren Schülern gerne gemacht. Der Punkt der Konzentration liegt darauf, dass die Schüler klar sprechen müssen, um mit dem Zuhörer zu teilen. Auf diese Weise lernen sie, ihr eigenes Sprechen selbst zu bereinigen. Der Lehrer kann beispielsweise Paarworte, die sich in einem Phonem unterscheiden und dadurch verschiedene Bedeutung haben, austeilen. Die Schüler sollen solche Sätze erfinden, die diese Worte oder ihre Derivate beinhalten. Danach werden sie zur Arbeit mit dem Nachbar aufgefordert, um einen Dialog (kurze Geschichte) zusammen zu entwickeln, wobei sie ihre Sätze benutzen. Die Sinnkontinuität des Dialogs (Textes) ist nicht von großer Wichtigkeit, sondern die Satzkohärenz und die richtige Benutzung des Worts. Die von den Schülern geschriebenen

⁸⁸ Spolin, 2005, S. ff. 203

Dialoge (Texte) könnten als Radiospiel präsentiert werden. Die Schüler sollen ihre Aufnahme im Nachhinein selbst hören und von den anderen sich evaluieren lassen.

Auf diese Weise werden mehrere Kompetenzen verbunden, wozu jeder FSU führen soll. Durch solche Radioübung können die Schüler beispielsweise auch einen Dialog einüben (dazu siehe Anlage Nummer 5.1). Dem geht das Leseverstehen vor und folgt das Hörverstehen, wobei die Schüler ihre aufgenommenen Dialoge tauschen und auf bestimmte Fragen antworten müssen. Das Hörverstehen kann aber auch durch den Vergleich mit einem authentischen Text realisiert werden. Die Schüler sollen ihre Aussprache, die aufgenommen wird, gleich mit einer Originalfassung vergleichen (z.B. mit Anlage Nummer 6), sie folgend analysieren und selbst feststellen, worauf sie hinarbeiten müssen. Die Radioübung kann für die Schüler sehr interessant werden, schon aus dem Grunde, dass sie im Unterricht ungewöhnlich ihre Handys für die Audioaufnahme benutzen dürfen.

2.5 Rezeptive Kompetenzen

Rezeptive Kompetenzen zählen zu den sekundären und oft zu den schwierigsten. Besonders das **Hörverstehen** macht den Schülern die meisten Probleme. Eine mögliche kreativere Arbeitsform habe ich schon oben skizziert, andere Beispiele – jedoch für das Englische - wären in *Jeux Dramatiques*⁸⁹ vorgeschlagen und bereits bei den Grundschulern eingesetzt. Es handelt sich nicht um eine rein kognitive Verarbeitung, sondern die Schüler werden selbst aktiv und spielen zur Geschichte. Sie könnten auch noch passende Geräusche zur Geschichte machen. Hierbei ist genauso ihr Hörverstehen gefragt, zusätzlich werden sie aber körperlich und emotional in das Geschehen miteinbezogen.

In diesem Kapitel möchte ich noch betonen, dass Deutsch aus Varietäten besteht, die man nicht nur in der schriftlichen Form registrieren kann, sondern - und hauptsächlich - auch in der mündlichen Äußerung. Da der Großteil der Lernbücher und dazu hergestellter Audioaufnahmen im „deutschen Deutsch“ vorbereitet wurden, wird die vorwiegende Mehrzahl des Hörverstehens mit dieser Variante der deutschen Sprache im FSU geübt. Damit aber die Schüler die verschiedenen phonetisch-phonologischen Ebenen dieser

⁸⁹ Beispiele in Seidl-Hofbauer, 2009, S.10 ff.

Sprachvarietäten vergleichen können, würde ich vorschlagen, einiges Hörverstehen durch einen identischen Text einzuüben, so dass er immer von verschiedenen geografisch- nicht-identischen Muttersprachlern präsentiert wird. Dazu besorgte ich verschiedene Audioaufnahmen⁹⁰ von inhaltlich identischen Texten, die von deutschen, österreichischen und schweizerischen Muttersprachlern aufgenommen wurden. Zu diesen Texten kann der Lehrer verschiedene Übungstypen vorbereiten, die zur Kontrolle des Hörverstehens dienen sollen, danach folgen sie der üblichen Methode für das Einüben der Kompetenz. Der Unterschied und Vorteil liegt darin, dass dem Schüler die Konfrontation der verschiedenen Varietäten des Deutschen durch einen Text ermöglicht wird. Die Schüler werden aufgefordert, auf folgende Fragen zu achten: Kann man irgendeinen Unterschied in der Wortakzentuierung hören? Welche Worte klingen anders? Welche Laute werden anders ausgesprochen? Ist der Satzakzent gleich? usw. Auf eine solche Art das Hörverstehen bunt zu machen ist besonders geeignet, wenn Realien von anderen deutschsprachigen Ländern gelernt werden, wenn der Unterricht einen interkulturellen Aspekt beinhalten soll. Was die dramapädagogische Ebene betrifft, können die Schüler in Gruppen eine kleine Aufführung laut dem gehörten Text vorbereiten, wobei jede Gruppe eine andere Sprachvariante übertrieben vorführen kann. Die Texte können auch für die Einübung der anderen Kompetenzen benutzt werden (siehe Anlage Nummer 3.2, 6.1, 6.2).

Lesen ist ein wichtiger Bestandteil in unserem Leben und deswegen sollte das **Leseverständnis** auch nicht zu kurz kommen. Lehrbuchtexte bieten viele Lesetexte an, doch sie sind oft künstlich und weit von der Lebensrealität der Schüler entfernt. Besser wären offene Texte, die man interpretieren und seiner Lebenswelt anpassen kann. Ebenso bieten sich dramatische Dialogtexte an, die man beliebig erweitern oder mit denen man dann improvisieren kann (siehe Anlage Nummer 7.3). Literarische Texte haben großes Potenzial. Man kann interessante Texte aus der Literatur auswählen und diese bearbeiten. Textverstehen kann durch verschiedene Übungen gefördert werden. Teilweise könnten sich die Schüler auch gegenseitig inszenieren, indem sie Textstücke selbst auswählen und sich überlegen, wie sie diese in eine Form bekommen. Ich wählte Texte aus der Kinderliteratur aus, die für heutige Kinder aktuell und realistisch sind (siehe Anlage Nummer 7.1, 7.2). Durch das Lesen der Texte sollen die Schüler unter anderem auch lernen, eine Figur zu beschreiben, sie zu charakterisieren. Hierzu ist es notwendig, sich genau mit dem Text auseinanderzusetzen, ihn sorgfältig zu lesen und auch zwischen den Zeilen zu lesen. Ebenso kann dann dazu

⁹⁰ Mehr zu den Audioaufnahmen siehe unter Anlage Nummer 13

interpretiert werden. Auf diese Art mit Texten zu arbeiten, macht das Lesen auch für die „Lesefaulen“ interessant. Bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten wird außerdem der kulturelle Aspekt automatisch miteinbezogen.

Den Text können die Lernenden auch als Schattenspiel aufführen (zum Text der Anlage 6.2). Sie lesen den Text leise durch. Sie suchen für jede Szene eine Überschrift. Die Schüler sollen überlegen: Wer spielt hinter der Bühne? Welche Dinge brauchen sie, damit der Schatten richtig wirkt? Wer spricht den Text? Sie bereiten ihre „Bühne“ vor. Sie können einen Overhead-Projektor benutzen, auf den sie bunte Folien legen, um einen färbigen Hintergrund zu erhalten. Diese Folien können sie selbst vorbereiten, beispielsweise im Rahmen der Kunsterziehung. Nachdem ihre Bühne vorbereitet ist, probieren sie das Schattenspiel. Vor dem Projektor wird eine Leinwand aufgebaut, auf die der farbige Hintergrund projiziert wird. Die Schüler spielen hinter der Leinwand, so dass das Publikum nur ihre Schatten sehen kann. Falls es nicht möglich ist, dass die Schüler von ihren Gestalten die Schatten machen, können sie aus Pappe die verschiedenen Figuren schaffen, denen sie einen Stab auf die Rückseite kleben. Wenn sie die Figuren auf den Projektor legen, sehen sie an der Wand den schwarzen Schatten der Figur (zum Text der Anlage Nummer 7.4). Dazu sollen sie den Text sprechen. Sie sollen besonders darauf achten, dass sie im Profil und langsam spielen und dass wichtige Szenen ausführlich gespielt werden. Die Aufführung des Schattenspiels können sie einer anderen Klasse vorspielen. Zu solchen Spielen können die Schüler auch bestimmte Geräusche erfinden und die Aufführung damit begleiten.

2.6 Produktive Kompetenzen

Produktive Kompetenzen können entweder mündlich sein, oder schriftlich. Das interaktive Sprechen unterstützt den dramapädagogischen Ansatz in allen Kompetenzen und es wurde darüber schon geschrieben. Falls eine orale Kommunikation geübt wird, ist es wichtig darauf aufzupassen, dass sich nicht nur Einzelne oder immer die Gleichen am Gespräch beteiligen, die angstfrei in der Fremdsprache zu reden bereit sind. Dramapädagogische Methoden wirken diesen Problemen entgegen. Es werden so genannte Sprechnotsituationen geschaffen, in denen sich die Schüler in weniger künstlichen Umgebungen begegnen und ihre Not lösen, indem sie ohne zu viel darüber nachzudenken, darauf los reden, weil sie keine Zeit haben Wörter nachzuschlagen – so wie im Alltag in einem fremden Land. Diese Notsituationen

sollen in den Schüler ein Mitteilungsbedürfnis auslösen und sie zum Sprechen motivieren. Laut Tselikas schafft Dramapädagogik fiktive Kontexte, in denen sich die Schüler in Rollen begeben und es ihnen dann in diesen Rollen leichter fällt, ihre Angst, die fremde Sprache zu sprechen, zu überwinden und ebenso die Scham, die oft auch ein Grund für die Zurückhaltung ist. Wichtig ist die Fähigkeit spontan die Sprache zu verwenden, um Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle und Gedanken auszudrücken.⁹¹ Kommunikation kann natürlich auch mittels Improvisationsspiele geübt werden, in denen die Schüler selbst Kontext und Thema der Improvisation auswählen, sodass es gleichzeitig lebensnahe oder interessante Themen für sie sind. Um einen angstfreien Raum zu haben, sollten Fehler nicht direkt korrigiert, sondern notiert und zu einem späteren Zeitpunkt angesprochen werden. Das Wichtigste ist, die Sprache nutzen zu können und sich auch trauen Fehler zu machen. Es sollte daher nicht all zu sehr auf die Grammatik ankommen, sondern eher darauf, wie spontan der Schüler mit der Sprache umgehen kann und ob er sich verständlich machen kann.

Eine andere produktive Kompetenz ist das **Schreiben**. Auch hier gibt es zahlreiche Möglichkeiten, viele werden mit den anderen Kompetenzen eng verbunden:

Geschichte erfinden und erzählen (mit verschiedenen Bildern)

Der Lehrer besorgt verschiedene Bilder mit interessanten Motiven oder mit berühmten Personen. Die Schüler können zu den Bildern ihre eigene Geschichte erfinden und erzählen. Sie bilden Gruppen mit vier bis sechs Schüler und setzen sich in einen Kreis. Jeder nimmt ein Bild. Sie schauen sich die Bilder gemeinsam an. Die Schüler sollen überlegen: Wer ist ihre Hauptfigur? Wann und wo spielt ihre Geschichte? Ein Schüler jeder Gruppe fängt an beispielsweise mit: „An einem...“ oder „Als...“ Jeder achtet darauf, dass sein Teil der Geschichte zu dem anderen passt. Ihre Geschichte sollen die Schüler durchgehend aufschreiben. Sie können auch eine eigene Bildkartei anlegen, beispielsweise Sammelkarten mit berühmten Schauspielern können dabei sein, oder sie können auch ein Memory-Spiel zum Erzählen nehmen.

Zu Texten schreiben (zu Texten der Anlage Nummer 7)

Der Schüler kann in die Rolle einer Figur der Geschichte schlüpfen und die Geschichte aus ihrer Sicht erzählen und aufschreiben. Sie sollen zuerst den Text genau durchlesen. Jeder

⁹¹ Vgl. Tselika, 1999, S. 105

wählt eine Figur in der Geschichte aus, die ihn am meisten interessiert. Sie sollen ein Gedankennetz zu seiner Figur anlegen: in der Mitte schreibt man den Namen der Figur, dann sammelt der Schüler alles, was er über die Figur weißt. Er schreibt die Ideen auf, was die Figur fühlt und was früher mit ihr geschehen sein könnte. Weiter werden die Schüler dazu aufgefordert einen Text zu schreiben. Sie sollen eine Überschrift wählen und in der Ich-Form aufschreiben, was die Figur gerade erlebt, was sie denkt oder fühlt. Anschließend lesen die Schüler ihre Texte vor oder sie können sie auch kreativ aufschreiben und an eine Wand aufkleben.

Zu Texten eine Fotostory erstellen (zum Text der Anlage Nummer 7.3)

Diese Aktivität ist mit dem Leseverstehen eng verbunden und erfordert mehr als eine Unterrichtseinheit. Die Schüler können sich selbst einen interessanten Text aussuchen. Sie erstellen ein „Storyboard“ (ein Drehbuch für eine Fotostory) zum Text: sie unterteilen die Geschichte in Abschnitte und zeichnen zu jedem Abschnitt ein Bild oder schreiben auf, was auf dem Foto zu sehen ist. Zu den einzelnen Bildern Fotos zu machen. Diese Aufgabe könnte als Hausaufgabe aufgegeben werden. Dabei müssen sie überlegen: Welche Requisiten brauchen sie? An welchen Orten wollen sie Fotos machen? Das alles kann auf Deutsch besprochen werden. Wenn sie ihre Fotos besorgen, schreiben sie Texte für die Sprechblasen und Bildunterschriften und fügen sie zu ihren Fotos hinzu. Zum Schluss stellen sie ihre Fotostory zusammen.

Zu Geschichte schreiben: Briefe (zum Text der Anlage Nummer 7.5)

Ein Ziel des Gemeinsamen Referenzniveaus A2 ist die Fähigkeit kurze persönliche Briefe zu schreiben. Die Schüler können an eine Figur in der Geschichte einen Brief schreiben. Vorher sollen sie überlegen: Wem aus der Geschichte würde ich gerne schreiben? Welche Frage oder Idee habe ich? Je nachdem an welche Figur sie schreiben, wählen sie die richtige Anrede aus. Sie beginnen mit der Anrede: „Sehr geehrter...“, „Liebe...“ oder „Lieber...“, „Hallo...“. Sie schreiben auf, was sie der Figur aus der Geschichte sagen möchten. Am Ende des Briefes verabschieden sie sich mit bestimmten Grüßen.

Gedichte schreiben: Rondell, Neunerln und Elfchen (siehe Anlage Nummer 8)

Kinder sind sehr kreativ und haben eine unbegrenzte Phantasie. Das können die Schüler in dem Gedichteschreiben sehr gut ausleben. Da der Rondell, das Neunerln und die Elfchen

keine Reime enthalten müssen und in der Kinderliteratur häufig aufscheinen, wählte ich das Einüben des Schreibens mit dieser Gattungsform der Lyrik aus. Dadurch können die Schüler den einfachen Bauplan kennen lernen und gleichzeitig ihre Gefühle und Gedanken vermitteln, was für den Lehrer oft eine eventuelle Möglichkeit zum Beobachten der Klasse und der einzelnen Schüler bedeuten kann. Als eine Variante können auch Anagramme, Wortkette, Diabolo-Gedichte und andere geschrieben werden.

V. DAS DRAMA IM FSU MIT PRAKTISCHEN BEISPIELEN

Die meisten Lehrmodelle für den FSU gehen bei der Unterrichtsplanung von drei Hauptphasen aus: von der Einführung neuen Sprachmaterials (Sprachdarbietung), vom Üben (Spracherarbeitung) und vom Transfer, d.h. der Übertragung des Gelernten auf andere Situationen. Während der ersten Phase versucht man, den Unterrichtsstoff so zu erklären, dass er von allen verstanden werden kann. In der zweiten Phase wird das neue Sprachmaterial unter kontrollierten Bedingungen gelenkt geübt. Die dritte Phase soll den Schülern Gelegenheit geben, unter Verwendung der neuen Wörter und Strukturen mehr oder weniger frei zu sprechen. Genauso wie der einzelne Unterricht zerlegt wird, soll der Leiter der Gruppe auch den ganzen dramapädagogischen Prozess verteilen und seinen Schülern Schritt für Schritt auf die dramatischen Aktivitäten und eventuell auch auf die endgültige Aufführung vorbereiten. Jeder Dramapädagoge nennt diese Schritte anders, allgemein handelt sich um folgende drei Phasen:

Einstiegsphase/Motivationsphase – Aufwärmung, Arbeit mit der Stimme und dem Körper, Selbstkonzentration und Wahrnehmung der Anderen

Erarbeitungsphase – Arbeit mit Bildern und konkretem Text, Beschreibung des Handlungsorts, der Figuren und vermutlichen Beziehungen zwischen ihnen

Spielphase – Rollenübernahme, Szenenverarbeitung und ihr Erleben, Spielversuch mit dem Klassenkommentar und Kritik.

Während diesen Phasen hat der Lernende die Möglichkeit durch die Theaterwelt mit den Figuren und dem Text der Szenen sich zu identifizieren. Das Schlüsselmittel dazu sind seine Stimme, Körper und Fantasie. Dabei macht er sich mit dem Thema des Spiels bekannt und

kann verschiedene Rollen ausprobieren. Wie schon oben gesagt wurde, aktiviert der dramapädagogische Prozess das Lernen mit allen Sinnen, was dem entspricht. Vorher bereitet der Leiter seine Klasse zu einer endgültigen Aufführung vor, wobei nach diesen oben genannten Phasen fortgeschritten werden soll, ist es wichtig, die Schüler mit dem eigenen Spielen vertraut zu machen. Diese drei Phasen können sich in diesem Sinne auf den ganzen Prozess der Dramapädagogik beziehen und bedeuten dann mehr als nur einen Teil der Unterrichtseinheit. Wie schon erwähnt wurde, dramatische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht sind sowohl für die Schüler als auch für den Lehrer Neuland, und darum sollte man schrittweise zu ihnen hinführen.

In den folgenden Kapiteln möchte ich auf konkrete Beispiele im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht hinweisen, die im Bereich Fremdsprache praktiziert werden. Ich neige zu szenischem Spiele, wofür ich die Ideen für das Spielen aus der Publikation *Drama Techniques in Language Learning* (2000) von Alan Duff und Alan Maley nutzte, welche für das Englisch als Fremdsprache bestimmt sind. Ich gehe von Birgit Oelschlägers These aus, dass „das szenische Spiel eine [dramapädagogische] Unterrichtsmethode ist“, wobei ich mich aber auch an den Referenzrahmenbedingungen und Zielsetzungen anpassen muss und auch das Sprachniveau der Schüler einer Grundschule berücksichtigen muss. Ich wiederhole mich, aber es ist zu betonen, dass der Fremdsprachenunterricht in diesem Falle der Theaterpädagogik übergeordnet wird.

Die Hauptaufgabe des szenischen Spielens in meiner Arbeit ist die Schüler mit dem Spiel- und Theatertechniken vertraut zu machen. Wie auch Tselikas ihre erste Phase beschreibt, soll - nach ihr benannt - die „Aufwärmung“ bei den Schülern „die Spiellust und Spontanität wecken, ihre Sprachhemmungen und Ängste abbauen und die Gruppe körperlich, stimmlich und geistig ins Thema einführen.“⁹² Das szenische Spielen kann diese erste Phase sehr gut darstellen. Obwohl Tselikas nur 10-15% der Zeit des gemeinsamen Treffens empfiehlt, widme ich dieser Phase den größten Teil. Hier muss ich erklären, dass für mich diese Phase nicht nur einen Teil der Unterrichtsstunde bedeutet – der im Falle Tselikas 90 Minuten dauert - , sondern eine längere Phase, in der sich die Schüler überhaupt mit verschiedenen Improvisationstechniken und dem Drama bekannt machen und die je nach dem Bedarf derjenigen Gruppe unterschiedliche Zeit in Anspruch nehmen kann. Gleichzeitig kann der Gruppenleiter während diesem „Spielen“ bei den Schülern durch einige Übungen und

⁹² Tselikas, 2003, S. 60

bestimmte Lernziele ihren Wortschatz erweitern oder auch grammatische Formeln festigen, so wie auch die wichtigsten Kennzeichen des Dramas vorstellen.

Das szenische Spielen im engeren Sinne soll ein Teil des Unterrichts sein, doch im Ganzen können auch verschiedenen Varianten wiederholt werden und auf dieser Basis die erste Phase des Prozess vorstellen. Für den Lehrer selbst kann diese Phase eine Beobachtungsphase bedeuten, während welcher er entscheiden soll, welches Theaterstück seine Gruppe spielen könnte, und ob überhaupt. Der Lehrer soll sich solche Fragen stellen, die ihm auf die Qualität der Gruppe und die dementsprechende Wahl des Stücks antworten und zu einer weiteren effektive Leitung führen. Beispielsweise sind solche Fragen zu klären: Ist das Stück vom Thema vertretbar? Kann das Stück von der Gruppe überhaupt bewältigt werden? Entspricht der Schwierigkeitsgrad des Werkes dem Können, dem Sprachniveau der Gruppe? Wird die zur Verfügung stehende Probezeit lange genug sein? Ist die Gruppe kreativ genug? Lässt das Stück der Kreativität der Gruppe genügend Spielraum? Hat die Gruppe überhaupt eine Neigung zum Spielen? usw. Oelschläger erwähnt, dass der Leiter einer der wichtigsten Komponenten des Schultheaters ist. Als solch muss er den Prozess innerhalb des Geschehens sehen. Es wurde schon gesagt, dass das Lehren mit Mitteln des Theaters ein Teil eines handlungsorientierten Unterrichts ist. „Der Lehrer steht mit seiner Persönlichkeit im Mittelpunkt, er selbst ist aktiv, aber seine Lehrkraft liegt mehr in der Aufgabe der Organisation des Lernprozess.“⁹³

Bevor man mit dem Spielen im Unterricht beginnt, sollte man sich das ganze Konzept überlegen, um zu erwartende Probleme zu vermeiden. Der Ansatz einer Verbindung der beiden Bereiche, Theaterpädagogik und Fremdsprachenunterricht, soll dabei nicht andere methodische Ansätze, beispielsweise in der Grammatikvermittlung, ersetzen.⁹⁴ Es wäre vermutlich schwierig und sicherlich auch nicht klug, wollte man versuchen, die gesamte Spracharbeit auf die dramapädagogische Methode zu konzentrieren. Ebenso unsinnig finde ich es jedoch auch, im Fremdsprachenunterricht nur Lehrbucharbeit zu betreiben. Ein ausgewogener Lehrgang sollte so flexibel angelegt sein, dass in ihm unterschiedliche Lernverfahren zur Anwendung gelangen können. Der Schüler sollte sich mit möglichst vielen Varianten des Lehrens und verschiedenen Methoden bekannt machen, damit er selbst seinen leichtesten Weg zum Lernen finden kann. Die dramapädagogische Methode im

⁹³ Oelschläger, 2003, URL: < <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.html> > (stand am 2.5. 2010)

⁹⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang etwa Even (2003)

Fremdsprachenunterricht sehe ich als eine von vielen Varianten, die dem Schüler vorgestellt werden kann. Damit diese Methode im Unterricht die höchste Effektivität erzielt, ist es nötig einige praktische Sachen zu überlegen.

1. Einige praktische Überlegungen vor dem „Spielen“

Wie schon oben gesagt wurde, gehen die meisten Lehrmodelle für eine Unterrichtseinheit von drei Hauptphasen aus. Szenische Spiele eignen sich zwar auch für die ersten beiden Phasen, aber erst in der dritten Phase kann ihr unterrichtlicher Wert voll zur Entfaltung kommen. Dagegen könnten verschiedene literarische Texte als ein Mustertext oder als ein Ausgangstext dienen und aus diesem Grund sind sie für die ersten zwei Phasen geeigneter. Wählt man die dramatischen Aktivitäten mit einem literarischen Text entsprechend aus, kann man hier nicht nur bestimmte Wörter und Strukturen gezielt anwenden; der Hauptvorteil besteht darin, dass man den Schülern die Möglichkeit bietet, sich vom gelenkten Ausdruck zu lösen und das freie Sprechen zu praktizieren – etwas zu sagen, das sie wirklich auch sagen wollen, so Maley und Duff.⁹⁵ Ein alternatives Vorgehen bestünde darin, sich zunächst voll auf das Spielen zu konzentrieren und die kommunikativen Aspekte erst nachträglich, dann aber systematisch zu behandeln. Solange die Schüler jedoch mit den Spieltechniken noch nicht vertraut sind und man sie selber auch erst kennen lernen muss, ist es sicher ratsam, den ersten Weg zu wählen, d.h. zunächst die sprachlichen Mittel bereitzustellen und erst dann zum Spiel überzugehen. So bald es den Schülern nichts mehr ausmacht und sie sich daran gewöhnt haben, dass man sie auffordert, sich im Klassenraum frei zu bewegen und Kontakt mit anderen in ihrer Gruppe aufzunehmen, kann man zu anspruchsvolleren Aufgabenstellungen übergehen. Und allmählich lernt man dann auch abzuschätzen, wie viel Zeit die szenischen Spiele in Anspruch nehmen und wie oft man sie darum einsetzen kann.⁹⁶

Oberstes Ziel der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht ist das sprachliche Handeln, vor allem dann, wenn die Schüler eine Rolle zu übernehmen haben. Ein solches Sprachhandeln kann man aber kaum bei freiem Sprechen gezielt vorbereiten, weil hier wirklich frei gesprochen wird und darum – je nachdem, worum es geht – alle möglichen

⁹⁵Vgl. Maley, Duff, 1985, S. 21

⁹⁶ Vgl. Ebd. S. 22

sprachlichen Äußerungen angebracht sein können. Sie ließen sich nur mit einem unverhältnismäßig hohen Aufwand in verallgemeinerter Form darbieten und einüben. Dagegen verlangt die Arbeit mit literarischen Texten eine durchdachte Vorbereitung, die der Lehrer berücksichtigen muss. Vor jedem Unterricht soll sich der Lehrer eigene Fragen stellen, damit der Unterricht ohne Probleme abläuft. Welche der Fragen sind sicher zu klären?

- Wie viel Raum brauche ich zum Spielen?
- Entspricht der Text dem Sprachniveau des Schülers?
- In welcher Phase des Unterrichts benutze ich den Text?
- Wie erkläre ich den neuen Wortschatz?
- Welche von den vier Teilkompetenzen kann ich mit dem Text einüben?
- Ist der Text interessant?
- Welche Erfolge kann sich der Schüler aus dem Text nehmen?
- Wie lange braucht man zum Lesen/Verarbeiten/Wahrnehmen des Textes? u.a.

Im Folgenden möchte ich auf die wichtigsten Aspekte des Lehrens mit Mitteln des Theaters eingehen, die vor dem Unterricht zu bedenken sind.

Der Raum

Die Hauptschwierigkeit, die den meisten Lehrern nicht einmal bewusst ist und überwunden werden muss, ist die Umwandlung eines Klassenzimmers von einem grundsätzlich lernfeindlichen in einen lernfreundlichen Raum, denn nur in ihm kann Lernen wirklich stattfinden. Für den Fremdsprachenlehrer ergibt sich hier ein besonders großes Problem: er muss *Kommunikation* in einer Sprache unterrichten, und doch ist er verpflichtet, in einem Klassenzimmer zu arbeiten. Die übliche Ausstattung eines traditionellen Klassenraums – hintereinander aufgestellte Stühle und Tische – ist für das Spielen so gut wie ungeeignet. Idealerweise sollen sich überhaupt keine Tische im Raum befinden, höchstens ein Paar Stühle entlang den Wänden.⁹⁷ Wenn man die Einrichtung eines Klassenzimmers nicht ändern kann, sollte man versuchen, einen anderen Raum zu bekommen. Leider ist das in unseren Verhältnissen oft nicht möglich. Doch bei meiner Praxis habe ich in jedem Klassenzimmer wenigstens einen Teppich gesehen, der zu dem Spielen oft genügend Platz bieten kann. Leider wird er selten von Lehrern benutzt, zumindest entsprechen die Aussagen der Schüler in meinen zum Abschluss der Praxis gestellten Fragenbogen dem. Falls es keinen Teppich oder übrigen Platz im Raum gibt, kann man die Schüler bitten, einem dabei behilflich zu sein, das Mobiliar aus dem Wege zu schaffen. Das wird einige Zeit dauern, aber diese Zeit ist sinnvoll

⁹⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang etwa Oelschläger, (2003)

investiert und wenn es die Schüler öfter machen, gewöhnen sich an diese Umstellung des Raums, womit sich die Zeitdauer des Umbaus verkürzt. Weiterhin ist es zu bedenken, dass man für die verschiedenen dramatischen Aktivitäten unterschiedliche räumliche Voraussetzungen schaffen muss. Manchmal braucht man einen völlig leeren Raum, ein anderes Mal Stühle, die in einem Halbkreis aufgestellt sind, und dann wieder Stuhlgruppen.

Warum wird auf den „offenen Raum“ so großer Wert gelegt? Unmittelbar einleuchtend ist zunächst einmal, dass man viel Platz braucht, wenn sich Menschen in einem Raum frei bewegen sollen. Außerdem ist es wichtig, dass man sehen kann, mit wem man spricht, dass man zu ihm hin- oder von ihm weggehen kann, dass man ihn berühren oder von ihm berührt werden kann. Denn wenn wir sprechen, dann sollten wir versuchen, wirklich zu kommunizieren, nicht nur Fragen beantworten. Es ist aber ziemlich schwierig mit dem Mitschüler natürlich zu reden, wenn man immer nur die Hinterköpfe anderer Menschen sehen kann, wie es noch in manchem Fremdsprachenunterricht zu sehen ist.

Partner- und Gruppenarbeit?

Heute ist schon bekannt, dass von der Einrichtung eines Raumes auch psychologische Wirkungen ausgehen. Leider glauben noch immer manche Lehrer, dass nur hintereinander aufgestellte Tisch- und Stuhlreihen Ordnung und Disziplin repräsentieren; in meiner Praxis habe ich auch solche Lehrer getroffen, für die Stuhlgruppen oder Schüler, die auf dem Fußboden kauern, mit Unordnung und Disziplinlosigkeit gleichbedeutend sind. Das ist auch einer der wirklichen Gründe, warum viele Lehrer etwas gegen Gruppenarbeit haben. Sie bilden sich ein, dass sich die Schüler irgendwie ihrer Kontrolle entziehen könnten, und das halten sie – zumindest möglicherweise – für gefährlich. Die meisten Gründe, warum viele Lehrer etwas gegen Gruppenarbeit haben, hat W. Steinbrecht⁹⁸ in seinem Artikel „Ist Gruppenarbeit wirklich so überlegen?“ vorgetragen. Dieser Artikel fand zwar schon 1978 statt, doch für manche unserer Schulen - besonders dort, wo ältere Lehrer unterrichten – ist er noch immer aktuell. Gruppenarbeit ist für die dramatischen Aktivitäten mehr als geeignet. Jeder Dialog braucht wenigstens zwei Mitteilende, also ist Partnerarbeit erforderlich. Die praktischen Schwierigkeiten, mit denen man bei einem ungezwungeneren, freien Arbeiten ohne Zweifel rechnen muss, lassen sich jedoch erheblich vermindern, wenn man ein paar einfache Regeln befolgt:

⁹⁸ Steinbrecht: „Ist Gruppenarbeit wirklich so überlegen?“, in: PRAXIS 4/1978, S. 354ff.

- Ehe man mit einem neuen Spiel beginnt, sollte man die Schüler bitten, es erst dann zu beurteilen, wenn es zu Ende gespielt ist.
- Für jedes Spiel sollte man klare und eindeutige Anweisungen geben; jeder sollte genau wissen, mit welchem Partner er zusammenarbeitet, zu welcher Gruppe er gehört, was er zu tun hat.
- Wenn man Materialien (wie Gedichte, Bilder, Zeitungsartikel) benötigt, sollte man dafür sorgen, dass sie auch zur Verfügung stehen.
- Man sollte sehr genau auf die Spielzeit achten und der Versuchung widerstehen, ein Spiel allzu sehr in die Länge zu ziehen.
- Man sollte sich über seine eigene Rolle im Klaren sein und sich von vornherein Gedanken darüber machen, wie oft (wenn überhaupt) man eingreifen möchte.

Bei der Gruppenarbeit, der Partnerarbeit und der flexiblen Schülergruppierung kann man mit sehr vielen Vorteilen rechnen:

- Das Schüler-Lehrer-Verhältnis verbessert sich, denn der Lehrer wird nicht mehr als die „Quelle aller Weisheit“ betrachtet; er ist eher ein Ratgeber, kein Aufsichtsbeamter.
- Die Schüler kommen öfter zum Sprechen, und ihre Unterhaltungen sind – soweit das möglich ist – natürlich.
- Die Gruppe vermittelt jedem einzelnen ein Gefühl der Sicherheit – individuelle Begabungen kommen allen zugute, jeder kann einen Beitrag leisten, und sei er auch noch so bescheiden; schwächere Schüler entwickeln oft unerwartete Fähigkeiten, leistungsstärkere Schüler lassen andere an ihrem Wissen teilhaben und versuchen nicht mehr, ihre Mitschüler zu überbieten.⁹⁹

„Schwierige Kunden“

Ich wage zu sagen, dass es immer einen oder zwei Schüler geben wird, die nicht kooperationsbereit sind. Einige sind wirklich scheu, andere halten das Spielen für eine Zeitverschwendung und ziehen sich darum entweder völlig zurück oder aber drängen sich bewusst in den Vordergrund; wodurch die Arbeit der anderen gestört wird. Es gibt keine Zauberformel dafür, wie man mit schwierigen Schülern – sowohl den „Stillen“ als auch den „Angebern“ – fertig werden kann. In der Regel dürfte es am besten sein, einfach weiterzumachen und ihnen keine besondere Beachtung zu schenken. Oft wird eine Gruppe auch selbst mit derartigen Problemen fertig. Besonders die scheuen Schüler gewinnen

⁹⁹ Vgl. Oelschläger (2003); Duff, Maley, (2000); Steinbrecht (1978)

Selbstvertrauen, sobald sie mit der Partner- oder Kleingruppenarbeit beginnen, vor allem dann, wenn man sie dabei ermutigt oder lobt. Diejenigen, die sich zunächst völlig zurückziehen, werden nicht selten von anderen in ihrer Gruppe zum Mitmachen überredet. Ein solcher Gruppendruck wirkt oft auch bei Schülern, die sich über alles lustig machen oder die sich besonders aufspielen. Hilft auch dies nicht, könnte man versuchen, den Spieß einfach umzudrehen: alle in der Klasse werden aufgefordert, sich auf den Störenfried zu konzentrieren, während man ihm etwas in der Art sagt: „Ach – das war sehr einfallsreich! Könntest du das nicht noch einmal für uns alle wiederholen?“ In einer solchen Situation muss ein Schüler dann darüber nachdenken, was er getan hat und was er tun soll, und den meisten geht dabei auf, dass sie auf die Dauer ihr Verhalten besser ändern sollten. Bei all dem darf man allerdings nicht vergessen, dass das Lernen weitgehend davon abhängt, wie ausgeglichen sich ein Schüler fühlt und wie stark seine Selbstachtung ausgeprägt ist. Man sollte die Schüler darum nicht zur Übernahme von Rollen zwingen, in denen sie sich äußerst unwohl fühlen. Wenn man es ihnen selbst überlässt, werden die Gruppenmitglieder fast immer diejenigen Rollen richtig bestimmen oder wählen, die am besten zu ihnen passen. Sollte es Zeiten geben, in denen man sich darüber Gedanken macht, warum ein oder zwei Schüler zur Mitarbeit absolut nicht bereit sind, dann muss man sich daran erinnern, dass es so etwas ja auch im herkömmlichen Unterricht gibt – nur: dort ist es einfacher, sich als Unbeteiligter zu verstecken.

Die Spielzeit

Wenn ein Spiel gut läuft, dann ist man leicht geneigt, nicht mehr auf die Zeit zu achten und die Schüler immer weiterspielen zu lassen. Aus eigener Erfahrung muss ich zugeben, dass es mir selbst in meinem Unterricht passiert ist, dass wir das Läuten des Signals am Ende der Unterrichtsstunde ignoriert haben – oder besser gesagt – wir haben sie nicht gehört. Die Schüler waren ins Spiel so eingebraunt, dass sie einfach weiter gespielt haben. Solch eine Schülerreaktion kann den Lehrer doch nur freuen, aber auf der anderen Seite schafft er nicht die Unterrichtsstunde ordentlich zu beenden, nicht mehr die Hausaufgabe zu geben. Ich schlage also vor, ein Spiel rechtzeitig – besser noch: vorzeitig – abubrechen. Da wird man dann zwar zu hören bekommen: „Aber wir sind noch nicht fertig!“ – doch das sollte den Lehrer nicht stören. Der Unmut und die Spannung, die auf diese Weise erzeugt werden, tragen nicht selten dazu bei, dass die Schüler *darüber sprechen*, was sie nicht gemacht haben, aber hätten tun können, wäre es ihnen erlaubt gewesen. Auf diese Weise wird der Verlust an „Handlungssprache“ durch die sprachlichen Äußerungen einer spontanen Diskussion mehr als

ausgeglichen. Bei schwierigeren Aufgabenstellungen muss man natürlich auch ausreichend Zeit für die freie Entfaltung einer Spielhandlung gewähren; in der Regel aber führt eine zu lange Spielzeit zu einer nachlassenden Beteiligung und die Schüler verlieren auch das Interesse am Spielen überhaupt.

Wie viel Zeit genau für dasjenige Spiel gebraucht wird, ist nicht möglich vorherzusagen; der Lehrer muss immer berücksichtigen, in welchem Teil der Unterrichteinheit das Spiel realisiert wird, wie lang der vorbereitete Text ist, was genau er mit ihm einüben möchte. Im Unterrichtsalltag muss der Lehrer kürzere Einheiten einbauen, um die Lehrpläne zu berücksichtigen. Manche Übungen wie etwa Standbilder, Pantomime oder kurze Beschreibungen des Dargestellten können nur 5-10 Minuten dauern. Diese Zeitdauer ist aber nur Orientation. Was das Improvisieren betrifft, scheint es fast unmöglich in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde einen Lesetext zunächst auf Wortschatz- und Inhaltsebene hin zu analysieren, ihn anschließend in Gruppen in Szene zu setzen und schließlich zu präsentieren und dann noch möglichst mit einer Evaluationsphase abzuschließen. Ideale Bedingungen sind laut Oelschläger ein Vormittagsworkshop, wo Übungen aufeinander aufbauen können oder zumindest ein 90-Minuten-Block.¹⁰⁰

Die Muttersprache

Es lässt sich nicht vermeiden, dass die Schüler zuweilen auf ihre Muttersprache zurückgreifen. Wenn wir uns für etwas begeistern, dann ist es ganz natürlich, dass wir dies in unserer Muttersprache zum Ausdruck bringen. Wenn man beginnt die dramatischen Aktivitäten in einer Klasse auszuprobieren, dann sollte man spontane Reaktionen nicht dadurch unterdrücken, dass man kompromisslos darauf besteht, nur die Fremdsprache zu verwenden, erwähnt Cillia.¹⁰¹ Ein Spiel muss sich zunächst einmal entwickeln. Gelegentlich hilft es, wenn man die Schüler von einer Gruppe zu einer anderen schickt; auf diese Weise wird verhindert, dass sie sich allzu stark in muttersprachliche Konversationen verwickeln lassen. Man kann auch einen Schüler als „Berichterstatter“ von Gruppe zu Gruppe schicken und ihn darauf achten lassen, dass möglichst viel in der Fremdsprache gesprochen wird. Im Laufe der Zeit werden sich die Schüler dann daran gewöhnen, die dramatischen Aktivitäten mit der fremden Sprache zu verbinden, und es wird ihnen immer leichter fallen, beim Spielen nur noch die Fremdsprache zu benutzen. Sie akzeptieren die fremde Sprache ja schließlich bei

¹⁰⁰ Vgl. Oelschläger, 2003

¹⁰¹ Vgl. Rudolf de Cillia, 2009, S. 3

Strukturmuster- und Hörverstehensübungen – warum also nicht auch hier? Im Übrigen wissen die Schüler, dass sie im Fremdsprachenunterricht eine fremde Sprache lernen; warum sollten sie darum in dieser Sprache nicht auch sprechen wollen? Die Entscheidung der Schüler *für* die Fremdsprache anstelle der Muttersprache hängt nicht zuletzt auch davon ab, inwieweit es dem Lehrer gelungen ist, ihnen dazu Mut zu machen und das Vertrauen in ihre fremdsprachlichen Möglichkeiten zu stärken.

Das Schüler-Lehrer-Verhältnis

Aus all dem, was bisher gesagt worden ist, geht eigentlich schon hervor, dass sich im Hinblick auf die gängige Praxis ein Wandel im Schüler-Lehrer-Verhältnis vollziehen muss, wenn man mit den dramatischen Aktivitäten Erfolg haben will. Ohne eine entspannte Atmosphäre können sich keine dramatischen Aktivitäten entfalten. Eine veränderte Raumgestaltung spielt eine wichtige Rolle; wichtiger aber ist, die generelle – und vielleicht auch die eigene – Vorstellung über die Aufgaben des Lehrers im Klassenraum zu ändern. Der Lehrer ist nicht mehr allwissend und entscheidet nicht mehr allein darüber, was „richtig“ und „falsch“, „gut“ und „schlecht“ ist. Seine Hauptaufgabe besteht darin, Dinge in Gang zu setzen. Er muss dafür sorgen, dass die Schüler wissen, was sie tun sollen, und dann muss er sich so weit wie möglich vom Geschehen zurückziehen. Er muss Aufsicht führen, darf aber keine Anordnung geben. Es reizt natürlich dazu, eingreifen zu wollen, wenn man bemerkt, dass etwas „falsch“ läuft oder ein leeres Schweigen um sich greift. In solchen Situationen muss man konsequent bleiben: Perioden des Schweigens sind notwendig und natürlich; ein übereiltes Eingreifen verhindert, dass man den Schülern die Möglichkeit zum Nachdenken gibt. Wichtig ist auch, sich immer daran zu erinnern, dass man bei den dramatischen Aktivitäten eigentlich niemals etwas *falsch* machen kann. Sicherlich werden grammatische Fehler vorkommen, aber mit ihnen sollte man sich in anderen Unterrichtsstunden befassen. Die Schüler müssen Gelegenheit erhalten, spontan zu reagieren und zu interagieren, und sie dürften nicht das Gefühl haben, dass man sie bestraft, wenn sie etwas falsch machen. Sie können sich nur dann einem Geschehen voll hingeben, wenn sie dabei sagen können, was ihnen einfällt. Es darf nicht vergessen werden, dass man ja auch in seiner eigenen Sprache manches zwei- oder dreimal sagen muss, ehe es verstanden wird, und jedes Mal drückt man sich dann anders aus. Den Schülern geht es genauso. Man sollte ihnen Mut machen,

aufeinander zu hören und die Ideen anderer kritisch zu betrachten; sie werden dabei schnell lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden.¹⁰²

2. Einstiegsphase durch das szenische Spiel

Unter „szenisches Spielen“ sollen dramatische Aktivitäten verstanden sein, die dem Schüler Gelegenheit bieten, den Inhalt einer Fremdsprachstunde als individuelle Persönlichkeit kreativ mitzugestalten. Derartige Aktivitäten haben mit der natürlichen Fähigkeit eines jeden Menschen zur Nachahmung, zur Mimik und zur Pantomime zu tun.¹⁰³ Sie aktivieren außerdem seine Vorstellungskraft, sein Erinnerungsvermögen und seine Gabe, vergangene Erfahrungen, die sonst verborgen blieben, wieder neu zu beleben. Es handelt sich um laiidramatische Techniken, mit denen sich der Schüler unbewusst vertraut macht.

Das szenische Spielen als dramatische Aktivität soll nicht von den Schülern als Teil der Vorbereitung auf eine spätere, endgültige und „richtige“ Aufführung betrachtet werden. „Ihr Wert liegt nicht darin, was sie einmal bewirken können, sondern in dem, was sie sind, was sie hier und jetzt hervorbringen.“¹⁰⁴ Bei diesen Aktivitäten gibt es noch kein Publikum außer dem, das teilnimmt. Niemand schaut nur zu, alle sollen aktiviert werden. Auf diese Art können sich die Schüler an das „Spielen“ gewöhnen, ohne sich zu schämen. Das schließt allerdings nicht aus, dass auch einmal eine Gruppe für eine andere oder vor der gesamten Klassengemeinschaft spielen kann.

Das szenische Spiel kann sehr gut als ein Vorläufer für die Arbeit mit literarischen Texten dienen, die später eine eigene Aufführung konzipieren können. Für den Unterricht der Fremdsprache – also einer Sprache – bietet sich an, mit verschiedenen literarischen Texten der Sprache zu arbeiten, sich mit ihnen vertraut zu machen. Auf spielerischer Basis können die Lernenden dem Text eine eigene Form geben, die der konkreten Situation, den Figuren und ihren Gefühlen entspricht. Es gibt nämlich keine Situation, in der sich die Gefühle und Haltungen der Menschen nicht in ihrer Sprache niederschlagen würden. Das dabei oft

¹⁰² Vgl. Maley; Duff, 2000, S. 12-15

¹⁰³ Vgl. Maley, Duff A. (2000); Oelschläger (2003)

¹⁰⁴ Vgl. Maley, Duff, 2000, S. 8

praktizierte emotionelle Sprechen ist – aus verständlichen Gründen – schwierig zu unterrichten. Und doch ist es von Anfang an notwendig, Ablehnung, Erstaunen, Begeisterung usw. zum Ausdruck bringen zu können. Das szenische Spielen kann also sehr eng mit den literarischen Texten verbunden werden. Literarische Texte werden als „kunstförmige sprachliche Konstrukte als ästhetisch kodifizierte Muster menschlicher Wahrnehmung betrachtet, ihre Grundformen Lyrik, Epik, Dramatik sind Universalien – Goethe hat sie bekanntlich als ‚Naturformen der Poesie‘ bezeichnet.“¹⁰⁵ Neben der Sprache selbst können die Lernenden auch über diese Gattungen die wichtigsten Informationen erhalten. Sie sollen mit den Texten umzugehen lernen; einen Text richtig lesen können, zu einem Text etwas zu schreiben fähig sein, einen Text richtig zu erzählen oder auch selbst erfinden.

Wie schon oben gesagt wurde, sehe ich das szenische Spiel als eine Methode, die für die Einstiegsphase des ganzen theaterpädagogischen Prozess dienen kann. Die Schüler sollen durch das Spielen die Möglichkeit bekommen, verschiedene Theater- oder Improvisationstechniken auszuprobieren, sich an das Spielen zu gewöhnen, wie auch sich mit verschiedenen Texten bekannt zu machen und dadurch elementare Begriffe des Dramas als einer literarischen Gattung in ihr Unterbewusstsein zu integrieren. Diese Aktivitäten sollen sie noch nicht auf die konkrete Aufführung vorbereiten, sondern nur die Lust wecken und ihr Können und ihre Fähigkeiten wecken.

2.1 Aufbau des Unterrichts¹⁰⁶

Auch für den Unterricht mit szenischem Spiel gilt das Drei-Phasenmodell. Anfangen soll man mit Vorbereitung-Einstieg, wobei das Thema bestimmt und die Aufgabe erklärt wird. Demnach folgt die Erarbeitungsphase, in der die Lernenden ihre Szene erarbeiten. Schließlich wird ihr Ergebnis in der Präsentationsphase den Anderen vorgestellt. Als sehr anreichend finde ich noch eine Evaluationsphase, wo alle Teilnehmer des Unterrichts zu jedem vorgespielten Stück ihre eigene Stellung nehmen können. Das führt zur Fähigkeit der Schüler den ästhetischen Wert zu schätzen, sich wahrzunehmen, wie auch das kritische Denken zu entwickeln und von den anderen anzunehmen. Nicht zuletzt können dadurch auch neue Ideen auftauchen, die die Motivation der Schüler und die Lust am Spielen unterstützen.

¹⁰⁵ Huber, 2003, S. 325

¹⁰⁶ Vgl. Maley, Duff (2000), Oelschläger (2003)

Die Einstiegsphase soll kurze Spiele zur Aufwärmung des beweglichen Körpers, Stimme, Atmung und Artikulation enthalten. Auch auf Entspannung und Spontaneität sollen die Schüler eingestimmt werden. Vor allem sind kurze 5-10-minütige Spiele geeignet, um die ganze Gruppe zu Bewegung und zu spielerischem Umgang mit der Sprache zu verleiten. Das kann man auch durch Spiele im Stehkreis oder durch sogenannte Raumläufer – Bewegungsübungen im Raum – erzielen. Der Lehrer soll dabei darauf achten, dass jeder Schüler eingegliedert ist und dass keine Darstellungen des Einzelnen gefordert sind, um die Schüler nicht unter Leistungsdruck zu stellen. Sehr geeignet ist eine phonetische Einstimmung, die am besten einen lustigen oder gereimten Text mit Gestik verbindet und übrigens zur Einführung jedes Fremdsprachenunterrichts gehören soll.

Für die Erarbeitungsphase gelten ähnliche Regeln wie für eine Gruppenarbeit. Der Lehrer ist hier nur ein Koordinator, soll sich heraus halten und nicht eingreifen, falls er nicht gefragt wird oder nicht sieht, dass der Gruppe die einleitende Idee fehlt. Die Schüler sollen ihre Erarbeitung und Aufgabenstellung auf das Arbeitspapier oder in ihren Heften so präzise wie möglich festhalten. Bei freien Improvisationen wird empfohlen, die Sprechtexte zu begrenzen; damit jeder der Spieler zu Wort kommt, es zählt sich aus, die Anzahl der Sätze pro Spieler zu bestimmen. So wird auch eher erzielt, dass die Szene nicht monoton wirkt. Für jede Gruppe soll diese Phase eine gleich lange Zeit einnehmen, was heißt, dass alle respektieren sollen, wenn die dritte Phase stattfindet.

Was die Präsentationsphase betrifft, ist es wichtig, dass es allen Gruppen ermöglicht wird ihr Ergebnis vorstellen zu können. Dabei kann es aber auch passieren, dass bei der Präsentation der anderen Gruppen die Aufmerksamkeit der Spieler sinkt, die sich auf ihr eigenes Ergebnis konzentrieren. Um dem vorzubeugen, sollten den zuschauenden Gruppen bestimmte Aufgaben gestellt werden. Als nützlich kann auch die gegenseitige Evaluation sein, worüber ich oben geschrieben habe. Die Kritik der anderen Spieler muss aber konstruktiv und begründet sein und am besten im Anschluss aller Präsentationen. Der Lehrer achtet in dieser Phase an die „Theaterregeln“, etwa dass nicht mit dem Rücken zum Publikum gespielt werden darf, man sich Zeit lassen muss, nicht durcheinander sprechen sollte und so weiter.

2.2. Spielvorschläge des szenischen Spielens nach Alan Duff und Alan Maley

Alan Duff mit Alan Maley stellen die dramatischen Aktivitäten an praktischen Beispielen des szenischen Spielens im Buch *Drama Techniques in Language Learning* (2000) dar. Die Übungsvorschläge, die in dem Buch gemacht werden, sind in drei Bereiche unterteilt: *Beobachten*, *Interpretieren* und *Handeln*. Innerhalb der einzelnen Sektionen wird versucht, sie mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad anzuordnen, soweit es um die sprachlichen Anforderungen und um die zu erwarteten kreativen Leistungen geht.

Vor dem eigenen szenischen Spielen und dem freien Sprechen empfehlen die Autoren eine sprachliche Vorbereitung – ein „Grundinventar“ von allgemeinen Ausdrücken und Wendungen, das für den gemeinsamen sprachlichen Umgang benötigt wird (siehe Anlage Nummer 10). Genauso schlagen sie vor Ausdrücke der Sprache des zweiten Funktionsbereichs, falls sich man über irgendetwas einigen oder auf einen bestimmten Vorgang noch einmal eingehen möchte, wenn man etwas beschreiben oder kommentieren will. Es handelt sich um die Ausdrücke der Diskussion (siehe Ebd.). Diese Sprachäußerungen müssen beim szenischen Spielen bekannt sein, so zumindest Duff und Maley. Laut ihnen bedarf die Einführung dieser sprachlichen Äußerungen keiner großen Vorbereitung; „man kann sie in einem lockeren Unterrichtsgespräch in anderen Zusammenhängen problemlos einüben.“¹⁰⁷ Es geht aber nicht darum, die genaue Formulierung eines Satzes zu beherrschen oder auswendig zu lernen, weil sie nicht genau vorhergesagt werden können, sondern der Schüler soll wissen, was er mit Hilfe der Sprache *tun* muss: nämlich „Fakten beschreiben oder wiedergeben, Informationen einholen, Vorschläge machen, Zustimmung geben oder Ablehnung äußern“¹⁰⁸, usw.

Bei der unterrichtspraktischen Arbeit mit szenischen Spielen haben die Autoren festgestellt, dass es elf Sprechaktkategorien gibt, die immer wieder auftreten.¹⁰⁹ Es wird vorgeschlagen die allgemeinen Wendungen der bestimmten Kategorien am Ende einer kurzen Unterrichtsphase an die Tafel zu schreiben und folgend sie von den Schülern abschreiben zu lassen. Um die Schüler mit derartigen Äußerungen vertraut zu machen, könnte man sie zunächst einige *kommunikative*, d.h. *inhaltbezogene* Übungen durchführen lassen. (ein Beispiel siehe Anlage 10.3)

¹⁰⁷ Duff, Maley, 2000, S. 21

¹⁰⁸ Ebd. S. 22

¹⁰⁹ Die Liste dieser Ausdrücke wurde im Buch (S. 23-32) dargestellt und zu jedem Spiel eingeordnet.

Vor der Durchführung eines neuen Spiels sollte man sich jeweils fragen:

- Welche sprachlichen Wendungen müssen die Schüler kennen, um eine bestimmte dramatische Aktivität erfolgreich durchspielen zu können?
- Welche Wendungen und Äußerungen werden sie vermutlich brauchen, um bestimmte Funktionen einer dramatischen Aktivität versprachlichen zu können?

Im Folgenden möchte ich konkrete Beispiele vorstellen, genau so wie sie laut den Autoren im Buch stehen. Zuerst möchte ich denjenigen Bereich sehr kurz befassen, um zu erklären, worauf der Schwerpunkt gelegt wird. Weiter gehe ich mit dem Spiel fort, wobei der zitierte Durchlauf des Spiels in den Anlagen zu finden ist; von meiner Seite wird es einen kurzen Kommentar und Anmerkungen gegeben. Dazu versuche ich geeignete literarische Texte zu finden, die an diese Spiele fließend anknüpfen und zwar so, dass man mit ihnen den Unterricht weiter dramapädagogisch führen könnte.

2.2.1 „Beobachten“

Alle Übungen des ersten Kapitels stellen die Schüler vor die Aufgabe, ihre Umwelt und die Menschen, mit denen sie zusammentreffen, genau zu betrachten. Im Mittelpunkt steht also die Beobachtung, auch wenn sich zuweilen Überschneidungen mit dem zweiten Bereich – dem Interpretieren – ergeben. Ich wählte aus diesem Kapitel zwei Spiele aus, an die man mit den Texten sehr gut anknüpfen kann.

Spiel 1: Partnerbeschreibung (siehe Anlage Nummer 10.1 und 10.2)

Die Übung Partnerbeschreibung kann zur Einführung des Fremdsprachenunterrichts dienen. Es verlangt keinen schwierigen Wortschatz und aus diesem Grund kann es für die Schüler eine Wiederholungsphase bedeuten. Sie dürfte eine gute und unterhaltsame Vorbereitung auf ähnliche Übungen sein, bei denen es darauf ankommt, zunächst etwas zu beobachten und danach das Ergebnis zu kommentieren.

Bei diesem Spiel handelt es sich um die einfache Umkehrung eines gängigen fremdsprachlichen Übungsvorgangs in eine für die Schüler ungewöhnliche und darum reizvolle Aufgabenstellung. Würde man sie dazu auffordern, sich gegenseitig anzuschauen und sich dabei zu beschreiben, würde das sehr rasch langweilig werden. Hier hingegen wird eine gewisse Spannung erzeugt, die bis zum Augenblick der „Erkenntnis“ anhält – dann

nämlich, wenn die Partner sich umdrehen. Jetzt löst sich die Spannung plötzlich auf, und mit ihr entfallen auch die sprachlichen Anforderungen. Genau das soll erreicht werden. Zu diesem Spiel wird gleich eine Variante vorgestellt (siehe Anlage Nummer 10.2). Bei dieser Übung handelt es sich um ein einfaches Spiel, das den Zweck verfolgt, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, wie interessant selbst bekannte Gegenstände werden können, wenn man sie nicht sieht. Sprachlich wird von den Schülern nicht viel erwartet: lediglich ein Paar einfache Antwortstrukturen, einige Farbbezeichnungen, die Kenntnis der Zahlen (von 1 bis 10) sowie möglicherweise einige Äußerungen, mit denen sie ihre Antworten kommentieren können.

Vorgeschlagene Spielvariante – Wer bin ich?

Diese Übung erfordert das Kenntnis der Märchen - besser gesagt - Märchenfiguren. Zu erst sollen sich die Schüler mit dem Arbeitsmaterial – den kurzen Aussagen aus „Grimms Märchen“ und den entsprechenden Bildern - bekannt machen. Diese Sätze wurden im Präteritum geschrieben, also für die fortgeschrittenen Schüler bestimmt. Jeder Schüler wählt einen bestimmten Satz aus und liest ihm den anderen laut vor. Bei der ersten Aufgabe sollen die Schüler erkennen, aus welchem Märchen der gelesene Satz entsteht und welche konkrete Figur desjenigen Märchens er beschreibt. In manchen Aussagen wird es sehr deutlich.

Hier nur eine solche Aussage, weitere Ausschnitte siehe unter der Anlage Nummer 11.1.

„ ...Bald darauf bekam sie ein Töchterlein, das war so weiß wie Schnee, so rot wie Blut, und so schwarzhaarig wie Ebenholz, und wurde darum das genannt. ...“

Als Hilfe könnten den Schülern die entsprechenden Bilder - evtl. Kärtchen nur mit Namen der Figuren – dienen. Diese sollen sie folgend zu den passenden Aussagen richtig zuordnen. Damit sich die Schüler mit den Texten mehr vertraut machen und ihn besser speichern können, empfehle ich die Texte noch mal laut zu lesen und die entsprechenden Figuren dazu richtig zu nennen.

Zunächst werden die Kärtchen mit den Figurenbildern – evtl. Figurennamen – mit den Zeichen nach unten gemischt. Jeder Schüler bekommt eine Karte, aber er darf sie nicht anschauen. Diese Karte wird ihm auf seinen Rücken befestigt. Weiter setzt das Spiel wie das leitende Spiel „Partnerbeschreibung“ fort, mit dem Unterschied, dass der Schüler nicht nach dem Partner fragt, sondern nach sich selbst. Dabei sollte er die Verwendungen aus dem

gelesenen Text zu benutzen versuchen. Durch die Antworten des Partners auf seine gestellten Fragen soll der Schüler erfahren, wer er ist – welche Märchenfigur er vorstellt.

Um eine höhere Spannung der ganzen Klasse zu behalten, werden die Karten am Rücken der Schüler vom Lehrer so befestigt, dass niemand erfahren kann, wer ist wer. Nur der Partner darf die Karte lesen, um fähig zu sein, die gestellten Fragen richtig zu beantworten. Die Schüler müssen die Fragen der Anderen anhören, damit diese erraten können, welche Figur jeder Schüler präsentiert. Der Fragesteller fragt sich so lange, bis er denkt, dass er seine „Märchenidentität“ erkannt hat. Er sagt sie jedoch nicht laut. Jeder Schüler schreibt sich den Namen der - seiner Meinung nach - erratenen Figur auf und verbindet sie mit dem entsprechenden Mitschüler. Nachdem jeder Schüler nach seiner Identität gefragt hat, werden die Karten umgedreht und jeder kann seine Antworten mit denen der anderen Schülern kontrollieren.

Anmerkung

Dieses Spiel sollte die Schüler für die Arbeit mit verschiedenen Texten vorbereiten, obwohl es sich noch um keine richtigen Texte handelt. Absichtlich wurden nur kurze Abschnitte gewählt, damit die Schüler ihre Aufgaben im Unterricht schaffen können und nicht viel Zeit mit der Übersetzung verlieren. Jede Aussage kann ruhig zweimal verwendet werden, um das leichtere Speichern des Gelesenen zu erreichen. Sprachlich geht es um kurze Dialogfragen, auf die man nur mit der Aussage „Ja“ oder „Nein“ antworten kann, wie beispielsweise:

Kann ich das Stroh zu Gold spinnen?

Habe ich schwarzes Haar?

Trage ich eine Kappe?

Ist mein Haar zwanzig Ellen tief herunter gefallen? usw.

Wichtig ist das Stellen der richtigen Fragen sowie das Speichern der gelesenen Informationen und deren spätere Verwendung. Ob die Fragen in Perfekt/Präteritum oder Präsens gestellt werden sollen, entscheidet der Lehrer, je nach dem, was geübt werden soll. Absicht ist aber, dass die Schüler frei sprechen und nicht zu viel über die richtige Grammatik nachdenken. Bei den Namen wie Schneewittchen, Rotkäppchen, Rumpelstilzchen usw. sollen sich die Schüler den richtigen Artikel merken und durch die Endung „-chen“ eine Regel für die Gruppe des Substantivs ableiten.

Die weitere Absicht dieser Übung ist die Brüder Grimm kennen zu lernen. Das szenische Spiel kann auf diese Art als der erste Schritt zum komplexen Thema „Märchen“ dienen. Die folgende (Haus-)Aufgabe könnte sein, sehr einfache Fakten über diese Autoren mit Hilfe des Internets herauszufinden. z.B. Wer waren sie? Im welchen Jahrhundert haben sie gelebt? Warum sind sie bekannt? Welche Märchen von ihnen sind mit den tschechischen Märchen von Božena Němcová zu vergleichen? usw. Die Kontrolle dieser Fakten könnte dann als eine Einleitungsphase des nächsten Unterrichts durchgeführt werden. Dafür zahlt es sich sicher aus, die deutsche Ausgabe des Buches – möglicherweise mit Bildern – den Schülern zu zeigen und einige Märchen daraus vorzustellen. (Die Schüler können später – im Laufe des Jahres – ein Märchen, das sie spielen möchten, aus diesem Buch auswählen.)

Für diesen anknüpfenden Unterricht fand ich in einem Lesebuch für die Volksschule, das für die vierte Schulstufe des deutschsprachigen Raums bestimmt ist, noch einen belehrenden Text (siehe die Anlage Nummer 12.2). Dieser passende Text wäre für Schüler mit Deutsch als Fremdsprache authentisch und interessant. Für den Unterricht selbst finde ich ihn geeignet um die Teilkompetenz „Leseverstehen“ zu üben. Leider darf der Text gemäß §42(3) des Urheberrechtsgesetzes für den eigenen Unterrichtsgebrauch nicht vervielfältigt werden. Für meine Arbeit dient er also nur als ein Muster für ähnliche Texte, die man aktuell am Internet finden kann.

Spiel 2: Geschichte spielen (siehe Anlage Nummer 10.3)

Diese Übung könnte unter anderen auch sehr gut dann verwendet werden, wenn man zum Beispiel anspruchsvollere Unterrichtsarbeit einmal unterbrechen möchte. Bei dieser Übung brauchen die Schüler nicht sprechen; sie können sich voll auf die Bewegung und den Körperausdruck konzentrieren, und das kann ihnen richtig Spaß machen. Diese Übung könnte gleichzeitig auch für eine nicht kooperierende Klasse zweckmäßig sein; man kann eine schläfrige Klasse zum Leben erwecken. Selbst der Lehrer, als ein späterer Leiter der Klassentheatergruppe, könnte sich die Schüler und ihre Ideen zu einer jeden Bewegung durch das Beobachten gut merken.

Diese Übung zählt zu den Übungen, die für die Arbeit mit einem dramatischen Werk sehr gut vorbereiten. Es handelt sich um die Äußerung des Geschehenen mittels aller Sinne des Schülers. Dieser muss seine Phantasie aktivieren, um konkrete Handlung vorstellen zu können. Bei der Auswahl der Geschichten kann man den sprachlichen Kenntnisstand der

Schüler relativ einfach dadurch berücksichtigen, dass man auf Lehrbuchtexte und Lektüren zurückgreift, die bereits durchgenommen worden sind und die sich – evtl. gekürzt und leicht bearbeitet – für dieses Bewegungsspiel eignen. Der Lehrer kann auch einige Geschichten erfinden und dabei Wortschatz und Strukturen in idealer Weise auf das Sprachniveau der Schüler abstimmen.

Vorgeschlagene Spielvariante

– zu Texten nicht nur Bewegungen, aber auch Musik machen

Ein Theaterstück wird häufig von Musik oder verschiedenen Geräuschen begleitet. Oft muss man für das, was auf der Bühne nicht möglich vorzuspielen ist, eine andere Möglichkeit finden, womit diese Ereignisse geschaffen werden können. Diese Aufgabe ist nicht leicht, weil das Ersetzende den Zuschauer klar scheinen soll. Eine Alternative, wie sich die Schüler mit solchen Situationen vertraut machen könnten, ist einen Text mit Musik und Bewegung zu gestalten. Dafür wählte ich lyrische Texte aus, weil der Klang eines Gedichts rhythmisch ist. Das ist für das Wahrnehmen der Sprache – besonders ihrer Phonetik - sehr wichtig und gleichzeitig erleichtert es dem Schüler die Zusammenarbeit, was auch der Aussage von Ruth Huber¹¹⁰ entspricht:

„Rhythmen sind synästhetisch, sie haben Hand und Fuß¹¹¹, sie gehen ins Ohr, unter die Haut und nehmen den ganzen Körper in Beschlag: Rhythmus wird als lustvolle multimodale Sinneserfahrung erlebt. Im metrisch gestalteten Sprechrhythmus schuf sich das kollektive Gedächtnis ein Mittel, um die kulturelle Überlieferung zu bewahren.“

Durchführung

Die Klasse wird in mehrere kleine Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt einen Text, den sie leise durchliest. Die Schüler jeder Gruppe sollen im Text mit verschiedenen bunten Stiften solche Wörter unterstreichen, die sie entweder mit der Bewegung oder mit der Musik gestalten, ein Beispiel aus dem Gedicht *Fröhlicher Regen* von Georg Britting folgt (siehe Anlage Nummer 11.3):

Wie der Regen tropft, Regen tropft,
an die Scheiben klopf!
Jeder Strauch ist nass bezopft.

¹¹⁰ Huber, 2003, S. 306

¹¹¹ Beispielsweise im Heben und Senken des schreitenden oder taktschlagenden Fußes, der Hand des Vorsängers oder Dirigenten, Hand und Fuß treten aus in spezifischen *Termini tecnici* auf: das Sanskritwort *Tāla* (Hand, Handfläche, rhythmisches Klatschen), das Rhythmen mit fester Betonungsordnung bezeichnet, oder die mnemotechnischen Silben gewisser *Taktsprachen*.

Der Lehrer sollte verschiedene kleine Musikinstrumente aus der Musikküche besorgen, damit die Schüler ausprobieren können, welche Instrumente sie einsetzen wollen. Die Schüler müssen selbst überlegen und die Entscheidung treffen, wie sie den Text mit Bewegung darstellen. Sie sollen sich untereinander die Aufgaben zuteilen: Wer liest den Text? Lesen wir es im Chor oder Einzelnen? Wer spielt welches Instrument? Wer macht welche Bewegungen? Als nächstes sollen die Schüler überlegen und ausprobieren, wie ihre Figuren sprechen – freundlich, ärgerlich, laut, leise, usw. - und welche Bewegungen zu den verschiedenen Rollen passen. Es ist erforderlich, dass der Lehrer auf die Vorbereitungszeit aufpasst und zu jeder neuen Aufgabe auffordert. Die ganze Vorbereitung sollte nicht sehr lange dauern, damit alle Gruppen ihren vorbereiteten Text mit Bewegungen und Musik vor anderen darbieten können. Als ratsam finde ich die Gedichtteilung. Jede Gruppe bekommt eine eigene Strophe, die sie vorbereiten soll, wobei die Reihenfolge nicht wichtig ist. Die gewinnt an Bedeutung erst nach der gemeinsamen Interpretation des lyrischen Textes. Das Ziel des ganzen Spielens ist nicht nur die Musik mit dem Text zu synchronisieren, sondern auch zu finden, dass man beim Sprechen und Anhören des Gedichts heraushört, wie (in diesem Falle) der Regen klingt und immer mehr Kraft hat.

Anmerkung

Absichtlich wählte ich lyrische Texte aus, denn in Zusammenhang mit Musik bietet es sich an, den Schülern den Ursprung der Bezeichnung¹¹² „Lyrik“ zu erklären und damit an die wichtigsten Kennzeichnungen dieser literarischen Gattung leicht anknüpfen zu können. Als grundlegendes Gedicht unter den vorgeschlagenen ist die Anlage 11.3 – „Fröhlicher Regen“ von Georg Britting. Es handelt sich eigentlich um kein Kindergedicht, sondern vielmehr um ein lyrisches Kunstwerk, in welchem der Autor die Wirkungen des Regens schildert. Diese Charakterisierung des Regens von seiner optischen und akustischen Erscheinungsform her wird durch die *Personifizierung* vorgestellt und bietet ein ideales Material für die Musik- und Bewegungsbegleitung. Der Text klingt schön, dass man sich durch bestimmte Aussagen vorstellen kann, wie es regnet - "Regen tropft, Regen tropft ... klopft“- oder wie man spürt, dass der Regen etwas Schönes sein kann – „wie der Regen singt....springt....Silberuhr“ – man muss nur genau hinhören, um zu hören, dass es in Blättern anders klingt, wenn es regnet, als an den Fensterscheiben. Aus dem Gedicht kann man die Intensität und die Kraft des

¹¹² Der Begriff geht auf antike griechische Gesänge zurück, die zur Leier (Lyra) vorgetragen wurden. Seit dem 18.Jh. gilt die Lyrik als eine der drei literarischen Grundgattungen. Sie ist v.a. durch die Elemente Rhythmus, Vers und Metrum, teilweise durch Reim und Strophe gekennzeichnet. (aus: DUDEN-SMS, 2008, Abi Deutsch, S. 109)

Regens spüren – „das stürmische Wasser schießt in die Regentonne“. Die Fantasie und Vorstellungskraft fördern solche Wörter wie „Regenriese...Blauhimmelhasser...Silbertropfenprasser“, die wie aus einer anderen Welt klingen. Die letzte Strophe stellt eine deutliche Personifikation vor – „Und er lacht mit fröhlich weißen Zähnen und mit kugelrunden, nassen Freudentränen“ – da man meint, der Regen fühlt und handelt wie ein Mensch. Die Sprache des Gedichts ist kunstvoll, der Dichter malt die Geräusche beim Regen. Der Regen wird märchenhaft und gleichzeitig wie ein Mensch, der etwas tut, etwas empfindet, beschrieben. Beim Lesen und Zuhören bekommt man bestimmte Gefühle, die man auch beim Aufenthalt im Regen empfinden kann.

Viele Wörter haben einen Gleichklang, wodurch sich verschiedene Reime entdecken lassen, am Anfang sogar in drei aufeinanderfolgenden Zeilen. Häufig findet man den reinen (Voll-)reim – „klopft...tropft...bezopft, springt...singt, läuft...beträuft“ usw., aber auch den unreinen (Halb-)reim – z.B. „Zähnen...Freudentränen“. Die Darstellung der Reime der Strophen ist unterschiedlich, was dazu auffordert, verschiedene Reimschemata zu erfinden. Durch das Erkennen der Form und Struktur des Gedichts, könnten die Schüler erkennen, dass Gestalt und intendierte Aussage in enger Beziehung zueinander stehen. Genauso könnten sie phonologische Besonderheiten künstlerisch gestalteter Sprache in Zusammenhang mit semantischen Aspekten bringen. Für den Zweck dieser Arbeit ist wichtig, dass die Schüler dadurch erkennen, dass man mit Sprache Klänge nachgestalten können (s.g. Klangmalerei) und genauso auch mit Worten die Klänge. Die Schüler haben auf diese Art die Möglichkeit die Klanggestalt von Worten (Wörter und Wortgefüge) zu erspüren, sowie ausgedrückte Stimmungen durch die Sprache, Bewegung und Musik nachzuempfinden, was das Sprachgefühl für die Semantik einzelner Wörter vertieft und den Bildgehalt der Sprache an Beispielen in sich aufnehmen hilft.

2.2.2. „Interpretieren“

Das zweite Bereich des szenischen Spiels von Alan Duff und Alan Maley enthält Übungsvorschläge, bei denen Einfallsreichtum und Vorstellungskraft stärker gefordert sind, denn fast immer haben die Schüler hier ein Problem zu lösen. Diese Schwierigkeit wird aber durch die echte Motivation, die sich dabei ergibt, mehr als wett gemacht. Die Übungen, die ich aus diesem Kapitel ausgewählt habe, nähern sich mit ihrem Inhalt am meisten dem Theater – in diesem Falle eine kurze Szene – vorspielen zu dürfen. Im ersten Falle müssen

sich die Schüler eine eigene Szene ausdenken. Die zweite Übung bietet einen vorgeschriebenen Dialog dar, den die Schüler laut dem Inhalt dramatisieren sollen.

Spiel 3: Wer errät die Tageszeit? (siehe Anlage Nummer 10.4)

Dieses Spiel hat für den dramapädagogischen Prozess den Vorteil, dass die Schüler kleine Szenen vorspielen dürfen. In dieser Phase des ganzen dramapädagogischen Prozesses bietet es sich an, die Schüler über manche von Kennzeichen des Dramas zu belehren, wie zum Beispiel: Was ist eine Szene? Wie erkenne ich einen Dialog/Monolog? Bei dieser Übung können die Schüler ihren Darbietungen Alltagserfahrungen zugrunde legen. Da die sprachlichen Anforderungen relativ bescheiden sind, eignet sich das Spiel auch für Anfänger.

Vorgeschlagene Spielvariante: Was macht die Hexe zu welcher Zeit?

Für dieses Spiel habe ich ein Volksgut ausgewählt. Der reine Reim und ein dreihebiger Trochäus bauen nämlich einen guten Denkvers, der die Strophe zusammenfasst. Jede Strophe stellt im Gedicht eine Szene dar, die zu einer bestimmten Tageszeit gespielt wird. Sie brauchen lediglich die Tageszeiten zu kennen und müssen einfache, kurze Sätze bilden können, mit denen beschrieben wird, was gerade geschieht – im Deutschen die Formen der Gegenwart.

Durchführung

Zuerst liest der Lehrer das ganze Volksgut *Kleine Hexe* (siehe Anlage Nummer 11.7) vor. Die Schüler sollen dabei merken, was die Hexe um welche Zeit macht. Die Klasse wird in kleine Gruppen geteilt. Jeder Gruppe bekommt einen Zettel mit einer Strophe des Volksguts. Ihre Aufgabe ist es eine kurze Szene vorzubereiten, aus der deutlich wird, was die Hexe macht, doch der Satz des Verses darf nicht gesagt werden. Die Kinder sollen einen kurzen Dialog – ca. 4-5 Sätze - erfinden, aus dem es deutlich wird. Die anderen sollen aus der vorgespielten Szene erraten, um welche Zeit jeder Dialog abgespielt.

Anmerkung

Die erste Phase dieser Übung kann als Hörverstehen realisiert werden. Der Text wird vom Lehrer vorgelesen, also es handelt sich um eine direkte Vermittlung. Je nach Niveau der Schüler kann der Lehrer entweder Arbeitsblätter vorbereiten und verteilen, oder auffordern Notizen zu machen. Weiter sollen die Schüler einen Dialog erstellen und vorspielen. Dieser Dialog ist nicht gesteuert. Das Thema bestimmt der Leitsatz, der als Titel der Szene dienen

könnte. Die Schüler spielen ihr ausgedachtes Stück vor und auf diese Weise lernen sie für das Geschaffene verantwortlich zu sein. Das dramapädagogische Ziel kann noch gesteigert werden, wenn alle Gruppen ihre Szene nach und nach in der richtigen Reihenfolge vorspielen, mit einem Auftritt und Abgang von einer fiktiven Bühne.

2.2.3 „Handeln“

Bei den Spielen der ersten beiden Kapitel kommen vor allem das gruppenspezifische Sprachverhalten und die Diskussion zum Zuge; bei den Übungen des dritten Kapitels verlagert sich der Schwerpunkt auf die Sprache, der Interaktion und auf das sprachliche Handeln.

Spiel 4: Konflikte (siehe Anlage Nummer 10.7)

Vor der Durchführung dieses Spiels würde ich mit den Schülern ein Gespräch mit der Klasse über Gründe zu führen, die zu zwischenmenschlichen Konflikten führen können. Eine solche Diskussion vermittelt vielerlei Anregungen, die dann beim Spielen nützlich sein können. Was ich noch ebenso finde, ist die Aufmerksamkeit des Lehrers, dass sich die Auseinandersetzungen langsam und organisch entwickeln, so dass die Konfliktübungen durchstrukturiert bleiben und nicht in Schreiwettkämpfe ausarten.

Vorgeschlagene Spielvariante: Der Anfang und das Ende des Konflikts

Zu solchen Spielen kann irgendein Text mit einem Konflikt, Problem oder einer ungewohnten Situation dienen. Ich wähle beispielsweise den Text von Christine Nöstlinger „*Du bist nie mehr mein Freund!*“ (siehe Anlage Nummer 7.2) , in dem eine Konfliktsituation zwischen Mutter und ihrer Tochter dargestellt wird. Der Text ist zum Lesen zu Hause bestimmt, weil er ziemlich lang ist, um im Unterricht verarbeitet zu werden.

Durchführung

Die Schüler arbeiten in Viergruppen, und zwar auf die gleiche Weise wie beim zweiten Durchgang des Spiels 4 - ein Schülerpaar spielt, das andere schaut zu. Diese Gruppen sollen am Besten schon im vorigen Unterricht eingeteilt werden, damit die Schüler ihre Aufgabe zu Hause gedanklich vorbereiten können. Die Aufgabe der Schüler ist eine Situation – Szene - vor und nach dem Konflikt zu erfinden. Ein Paar spielt die Situation vor dem Konflikt, das

andere Paar spielt das Ende. Schließlich soll die Gruppe ihre Geschichte schreiben. Einzelne Geschichten können vor den anderen Gruppen vorgelesen werden.

Anmerkung

Bevor die Gruppen zu spielen anfangen, ist es nötig dem Schüler zu sagen, wie wichtig ihre Hausarbeit ist. Damit es nicht zu viele Hausaufgaben auf einmal gibt, kann der Lehrer die ganze Arbeit mit dem Text auf zwei Unterrichtseinheiten aufteilen. Das Lernziel des ersten Unterrichts kann das Leseverstehen sein und die entsprechende Aufgabe mit dem Text, folgendermaßen, wie die Schüler ihre produktive Fertigkeiten – das interaktive Sprechen und das Schreiben, üben. Erst wenn der Lehrer sieht, dass der Text von allen verstanden wurde, ist die Klasse bereit, sich zum Spielen vorzubereiten. Für den Lehrer ist es ratsam aufmerksam zu sein, dass jeder Schüler seinen Spielpartner kennt und mit ihm die Hausaufgabe vorbereiten kann. Die Hausaufgabe soll die Lehrperson so genau wie möglich vorgeben – vor allem muss deutlich sein, wie lang die Szenen dauern sollen und welche der zwei Szenen welches Paar vorspielt. Das Spiel „Der Anfang und das Ende des Konflikts“ soll die Schüler dazu bewegen, über Konflikte nachzudenken: Warum entstehen sie? Und wie kann ich damit umgehen? Was wäre die beste Lösung? Die Schüler können verschiedene Figuren in diesen Konflikt einführen, die in die Auseinandersetzung der zwei ursprünglichen Figuren – Mutter und Tochter in diesem Falle – schlichtend eingreifen. Welche Situation die Schüler erfinden, liegt hauptsächlich an ihre Fantasie, doch nicht weniger an ihren eigenen Erfahrungen. Die Schüler sollen auf diese Weise ihre Denkfertigkeiten erweitern (z.B. verstehen, anwenden, analysieren, anpassen, verändern, Probleme lösen, kreativ denken), was mit dem Lernziel des modernen FSU korrespondiert. Was das Drama betrifft, lernen sich die Schüler eine Szene zu erschaffen, die zum laufenden Thema angepasst sein muss. Gleichzeitig sind sie dazu gezwungen, auch die Figuren zu analysieren. Das führt zu der Charakterbeschreibung, was zu der nächsten Phase des theaterpädagogischen Prozess gehört.

3. Erarbeitungsphase

Nach der ersten Phase der Einführung, folgt der zweite Akt. In dieser Phase wird das Thema und endgültiges Drama ausgewählt, hinsichtlich der Interessen und natürlich gemäß der Fähigkeiten der Lernenden. Die Hauptrolle des Leiters als Regisseur ist es für seine Darsteller tiefere Einsichten und Perspektiven zu finden, die die Theaterkommunikation bereichern.

Beim improvisierten Theater ist es seine Rolle innerhalb des Geschehens, eine Szene oder „Geschichte“, die sich aus dem Spielen der Schüler entwickelt, während sie ein Problem lösen, zu erkennen und auszuwählen. Die Hauptrolle der Schüler ist es dann mehr mit dem konkreten Text und Bildern zu arbeiten, die Figuren und Handlungsort beschreiben und vermutliche Beziehungen zwischen ihnen finden zu können. Zu all den sollen sie die erworbenen Theater Techniken ausnutzen und sich eventuell um neue bereichern, um die Rolle übernehmen zu können.

3.1 Vorbereitung des Theaterstücks

Hier liegt es an dem Leiter der Klasse und seinem Beobachten, ob er genügend Freiraum zur Diskussion anbietet, in welche Richtung das Theaterprojekt gehen wird, oder ob er selbst ein vorbereitetes Stück vorschlägt. Es soll unter den Schülern Fragen auftauchen, wie beispielsweise: Welche Themen würden in Frage kommen? Welche Inhalte könnten bearbeitet werden? Soll ein bereits bestehendes Drama verwendet werden? Müsste dieses noch adaptiert werden? Sollte gar ein eigenes Stück geschrieben werden? usw. Diese Phase nimmt laut Huber ein bis zwei Monate in Anspruch, da viele Interessen und Wünsche berücksichtigt werden müssen und ebenso viele Kompromisse geschlossen werden. Nach meiner Erfahrung muss ich sagen, dass die Zeit der Vorbereitung sehr individuell ist und sehr von der Truppe, die an dem endgültigen Stück Teil nehmen will, abhängt. In diesem Kapitel möchte ich also auf die wichtigsten Aspekte der Vorbereitung aufmerksam machen, die für den Leiter genauso wie für die Darsteller zu Überlegen sind. Dabei beschreibe ich Merkmale aus Spolins Publikation¹¹³, welche auf diese im Kapitel 16 „Vorbereitung“ sehr ausführlich hinweist.

Der Spielleiter

Bei der Leitung eines Theaterstücks, das zu einem endgültigen Bühnenauftritt führt, nimmt der Lehrer eine andere Rolle als in der Vorbereitungsphase. Er soll sich nicht auf die einzelnen Schüler konzentrieren, sondern auf das Stück und die Probleme, die auf der Bühne möglich sind. Er muss wissen, welche Lösungen er seinen Schülern geben muss, damit das Stück zu einer sinnvollen, harmonischen und einheitlichen Produktion wird. Schon vor der

¹¹³ Vgl. Spolin, 2005: *Improvisationstechniken*. S. 319 ff.

Rollenbesetzung hat der Regisseur das Stück oft gelesen und hat sich mit dem Schriftsteller vertraut gemacht, weil die Überführung der Vorstellung vom Stück in eine bühnenreife Produktion nicht einfach ist. Deshalb muss der Spielleiter einsehen, dass er die Schüler nicht in ein vorgefasstes Schemata pressen darf, wodurch die Aufführung die Lebendigkeit verlieren könnte.

Thema

Das Thema ist der Faden, der sich durch jede Szene des Stückes zieht. Es soll darauf geachtet werden, wie es sich aus den Teilen des Stückes oder einer Szene entwickelt. Es ist paradox, aber das Thema gibt dem Stück Leben und findet sein Leben wiederum durch das Stück. Der Leiter sollte sich das Thema also einfach als einen Faden vorstellen, der die verschiedenen Teile zusammenhält. Hier wäre es am Besten einen produktiven Impuls von Seiten der Lehrenden zu geben..

Die Auswahl des Stückes

Der Lehrer soll einige Frage stellen, bevor sich die Gruppe endgültig entschließt, ein Stück auszuwählen:

- Welches Publikum werden wir haben?
- Wie geschickt sind meine Darsteller?
- Können wir mit dem Stück umgehen?
- Lohnt es sich, das Stück aufzuführen?
- Ist es theatergerecht?
- Wird es uns allen eine kreative Erfahrung vermitteln?
- Können wir ein paar Nuancen hinzufügen?
- Wird es Spaß machen? Kann man es spielen?
- Ist es lebendig? Oder handelt es sich um ein Psychodrama?
- Ist es geschmackvoll?
- Vermittelt es dem Publikum neue Erfahrungen, provoziert es das Publikum zum Nachdenken und schafft so neue Erkenntnisse?
- Sind die Abschnitte (Szenen) innerhalb des Stückes so konstruiert, dass sie zum Leben erweckt werden können?

Er sollte das Stück in viele kleine Szenen teilen und sich gründlich mit diesen auseinandersetzen. Bei der Betrachtung eines Stückes sollte der Lehrer darüber nachdenken, ob sich jede Probe um ein dargestelltes Problem herum organisieren lässt, dessen Lösung zu einer

gelingenen Aufführung beitragen kann. Unter den oben genannten Gesichtspunkten bereitet der Lehrer Probleme vor, die die Darsteller lösen müssen. Dabei bringt er eigene Ansätze ein, während er die Schüler bei der Arbeit an den Problemen beobachtet. Dieses Geben und Nehmen zwischen den Spielern und dem Lehrer eignet sich für die Ausführung eines niedergeschriebenen Stückes, weil es die Integrität des Leiters und Darsteller aufrecht hält und jedem seinen Platz bei der gemeinsamen Erfahrung zuteilt.

Die Szene Suchen

Der Lehrer soll vermeiden, direkt eine Szene in Angriff zu nehmen. Wenn der Leiter ein Thema dramatisieren will, dann sollte er den Darstellern ein Problem geben und die Situation oder Struktur selbst vorschlagen oder sie um dieses Thema herum arbeiten lassen. Wenn die Gruppe clever ist, dann kann das Material sehr aktuell, einfallsreich, phantasievoll, sogar lustig und sicherlich für eine Aufführung geeignet sein. Es kommt nur darauf an, dass sie nicht an dem Handlungsablauf – der Geschichte selbst – arbeiten. Ihre Arbeit macht nur eine Entwicklung durch, sie ist nicht statisch. Der Darsteller, der mit der fertigen Geschichte arbeitet, ist gezwungen, willkürlich zu agieren, er kann nicht improvisieren. Der Lehrer in der Rolle des Regisseurs soll das Material auswählen (Fragmente oder ein gesamtes Stück), das sich aus dem Spielen ergibt, und hilft den Spielern dabei, immer zu „spielen“, wodurch die bühnenreifen Szenen produziert werden.

Rollenbesetzung

Die Rollenbesetzung ist eine der schwierigsten Aufgaben für den Leiter und hängt von der Zusammensetzung der Gruppe ab. Es bedeutet für ihn eine anstrengende Zeit, denn von seiner Auswahl hängt viel ab. Ein gebräuchlicher Weg zur Rollenbesetzung ist das Ausprobieren. Einige Darsteller können sich beim ersten Vorlesen der Rolle geschickt benehmen, kommen aber später nicht viel weiter über diesen Punkt hinaus, während ein schlecht Vortragender vielleicht von einer Rolle ausgeschlossen wird, obwohl er dem ausgewählten Darsteller potentiell überlegen ist.¹¹⁴ Aus diesem Grunde soll jeder Darsteller die Möglichkeit bekommen, alle Rollen des Szenarios zu spielen zu probieren und selbst ermitteln, welche Figur ihm passt. Dabei sollen die Schüler auch auf die Beschreibung der Figur achten und ihr sich möglichst anpassen. Eine große Bedeutung für die Identifizierung mit der Rolle stellt auch der Charakter der Figur dar. Den zu bestimmen wird durch die Dramatisierung der

¹¹⁴ Vgl. Spolin, 2005, S. 326

Sprache geübt, was im nächsten Kapitel behandelt wird und was zu der zweiten Phase des theaterpädagogischen Prozesses integrierend gehört.

3.2 Dramatisierung des Textes

Ruth Huber betont die Textdramatisierung einen erzählenden, fiktionalen oder nicht fiktionalen **Textes** für den theaterpädagogischen Prozess. Laut ihr sollen die Schüler die Dramatisierung des Textes lernen. Es bedeutet nicht, den Text selber sprechen zu lassen wie das Gedicht in einer Choreographie, sondern die Stimmen in ihm zum Sprechen zu bringen, Stimmen von Personen, die im Text auftreten.¹¹⁵ Der Text ist das einzige Material, aus dem man den Charakter und die vermutliche Beziehungen der Figuren ablesen kann. Aus diesem Grunde ist es für das Theater wichtig, mit dem Text umgehen zu lernen, den Text dramatisieren zu können.

3.2.1 Zum praktischen Beispiel der Textdramatisierung laut Ruth Huber

Als eine der Möglichkeiten der Textarbeit stellt Ruth Huber den konkreten Prosatext *von Kurt Martis* dar, der mithilfe dramatischer Elemente umgeformt wird. Huber verwendet als Grundlage eine Kurzgeschichte über einen gesundheitlich angeschlagenen Mann (siehe Anlage Nummer 13.1), der infolge seiner Beeinträchtigung durch Medikamente einen Autounfall mit Todesfolge verursacht und dazu noch Fahrerflucht begeht. Diesen tragischen Vorfall mit seiner schwerwiegenden Tragweite soll sich der Lerner vorstellen, sich in die Lage des Unfallverursachers hineinversetzen und die aufkommenden Gefühle und Emotionen schriftlich verarbeiten. Dieser Text ist kooperativ und irritierend, vage und präzise zugleich und stellt, was für eine Textdramatisierung wichtig ist, ein reichhaltiges Angebot an nicht im Detail ausgestalteten Figuren bereit. Die Hauptfigur wird über den genauen Sachverhalt bis zum Schluss im Dunkel gelassen und wird dem Leser anheim gestellt, seinem Urteil überlassen. Mit dieser Strategie unterläuft der Text die Ökonomie der kognitiven Erschließungsprozesse und arbeitet dem vorschnellen Zugriff entgegen. Statt 'Klartext' zu sprechen, schickt er den Leser zur persönlichen Meinungsbildung durch ein Labyrinth von

¹¹⁵ Vgl. Huber, 2003, S. 346

Mutmaßungen und bereitet die Dramatisierungsaufgabe optimal vor, da sich die Verfasser der Monologe, die aus der individuellen Perspektive einer Figur sprechen, beim Lesen schon mit einer ganzen Bandbreite von Standpunkten auseinander gesetzt haben. Dies fließt in die Texte ein und siedelt sie von vorneherein in einer dialogisch erregten Sphäre an, was folgende Ergebnisse zu Tage brachten.¹¹⁶

Ich? Ich! Ich... Ah!
Ich heiße --- Peter - Peter,
Peter Schmidt. Ich bin der Autofahrer...
Ja! Ja! Der Autofahrer.
Ach! ich habe drei Kinder, ich arbeite....
meinen Mercedes bezahle ich noch...
ich bin krank, oh ich bin krank --- sehr krank
krank und nervös...
*Ich muss jeden Tag Tabletten nehmen.*¹¹⁷

Hier wird gesprochene Sprache imitiert und ähnelt aufgrund des Sprachverlaufs, durch die Verwendung von Interjektionen und grammatikalisch nicht einwandfreier Sätze einem narrativen Bewusstseinsstrom, was in der Verschriftlichung immer etwas hölzern erscheint. Jedoch zeugt es von der Auseinandersetzung mit Inhalt in Verbindung mit Mündlichkeit, also der Verbalisierung von Affekten. Wenn man aber das Sprachniveau der Schüler einer Grundschule berücksichtigt, findet man diesen Text zu lang und den Wortschatz anspruchsvoll. Für den Zweck, sich auf die konkrete Aufführung vorzubereiten, ist es selbstverständlich notwendig mit dem Text des ausgewählten Stücks zu arbeiten. Da ich den Weg zu einem Bühnenauftritt allgemein beschreibe, stelle ich die Textdramatisierung an einem ausgesuchten Text vor. Für das Üben könnten aber auch andere Texte verwendet werden; beispielsweise die, mit denen die Schüler schon gearbeitet haben.

3.2.2 Vorschlag zum Lernen der Dramatisierung der Sprache

Das Beispiel, das ich für die Dramatisierung der Sprache verwendete, hat den Charakter eines Gedichts. Es handelt sich um einen kurzen Text von *Hainz Manz* (siehe Anlage Nummer 13.2). Ein Dialog wird schon vorgeschrieben, doch dem Leser sind die Figuren unbekannt. Sie werden nur durch den Dialog identifiziert, der Leser ist zur eigenen Vorstellung gezwungen, was die Absicht bei dieser Übung ist. Die sehr einfache Konversation zwischen

¹¹⁶ Vgl. Huber, 2003, S. 349

¹¹⁷ Ebd. S. 351

einem Mädchen und einem Jungen steigert sich mit jedem Satz – es gibt immer mehr Wörter im Satz, immer mehr emotionelle Bedeutung in der Aussage. Hier nur die erste Strophe:

Mädchen: „Ich mag dich.“
 „Ich mag dich sehr.“
 „Ich mag dich sehr oft.“
 „Ich mag dich sehr oft sehen.“

Zum Zweck der Dramatisierung der Sprache finde ich dieses vierstrophige Gedicht sehr geeignet. Es hat einen einfachen Wortschatz, ist also auch für die Anfänger zum Verstehen. Die Länge ist nicht übertrieben; der Lehrer hat genug Zeit zum Erklären der Aufgabe und soll auch mehrere Varianten im Unterricht schaffen.

Durchführung

Der Lehrer schreibt den ersten Satz des Gedichts an die Tafel. Er lässt die Schüler entweder einzeln oder im Chor den Satz laut lesen. Der Lehrer kann zur Aufwärmung der Klasse einige Fragen stellen. z.B. Was bedeutet der Satz? Versucht es pantomimisch darzustellen! Was bedeutet es dir, wenn es dir jemand sagt? Wie wird dieser Satz von der Mutter zum Kind klingen? Wie zwischen zwei Verliebten? usw. Die Schüler sollen ausprobieren, den Satz in verschiedenen Situationen laut auszusprechen. Diese Situationen können auf Zettel geschrieben werden, die Schüler ziehen einen davon. Anstatt konkreter Situationen kann der Lehrer Zettel mit Adverbialen vorbereiten, die verschiedenen Launen entsprechen. z.B. liebevoll – bei erstem Date, traurig – beim Abschied, wütend – wenn es der andere nicht akzeptieren will, rasch – bei Einsteigen in den Zug, u.a.. Die Lernenden sollen den Satz laut der entsprechenden Situation bzw. Laune vorspielen. Danach wird das Verb geändert, dabei werden die Schüler aufgefordert, Synonyme oder Antonyme zu finden. Das gleiche wird sich dann wiederholen, doch die Schüler sollen noch die Beschreibung der Figuren dazu bringen. Der Lerner soll probieren, den Charakter der Figuren laut ihrer Launen und dementsprechender Aussagen zu finden.

Anmerkung

Diese Übung stellt sich als Ziel die Dramatisierung der Sprache durch einen einfachen Text und durch die Beschreibung der Figuren. Es wird nur ein Dialog dargestellt. Der Handlungsort, der Charakter der Figuren und die Beziehungen zwischen ihnen ergeben erst durch die Handlung evtl. konkrete Situationen. Ohne diese Informationen könnte der Text gleichgültig gelesen werden. Die Schüler sollen wahrnehmen, wie wichtig die Intonation und eine entsprechende Stimme sind, was eigentlich das affektive Ziel des Unterrichts füllen soll.

Aus der linguistisch-didaktischen Sicht stützt das Gedicht die grammatische Kompetenz. Das Verb ist sehr ersichtlich immer an seiner festen Stelle zu sehen, was das Behalten der Zweite-Positionsstellung des Prädikats im Indikativ unterstützt, vor allem bei einem visuellen Lerner-Typ. An diesen Sätzen ist es auch möglich die fakultative Valenz der Verben zu üben. Weiter bietet es sich eine Radioübung an (siehe Kap. III. 2.4) und folgendes Anhören der Aufnahme von anderen Arbeitspaaren, wodurch die rezeptive Fertigkeit des Hörverstehens geübt wird, so wie auch das produktive Sprechen mit Rücksicht auf die deutliche Aussprache.

Das Ziel des modernen Unterrichts ist es, das Potenzial aller Fertigkeiten zu verbinden und sie während einer Unterrichtseinheit einzuüben. Doch es ist aus Mangel an Zeit oft nicht möglich zu realisieren. Die theater- und dramapädagogische Methode bietet eine spielerische Einübung ohne etwas zu erklären, außer den Regeln zum Spiel. Durch das emotionale Erlebnis können die Schüler den Stoff leichter speichern und durch das Wissen, die Verantwortung an ihrem Theaterstück zu haben und aus dem Grunde an ihm weiter arbeiten zu müssen, können sie die Motivation zum Lernen gewinnen.

4. Spielphase

Die dritte Phase schreitet nun von der theoretischen Planung zum Kern. Huber schlägt einen sieben- bis zehntägigen Theaterworkshop vor, der eine intensive Arbeitsphase darstellt, bei welcher ein eingeladenener Theaterfachmann als objektiver Beobachter die Inszenierung begutachtet und ihr mit Rat und Tat zur Seite steht. Dies ist nicht nur förderlich für die Qualität des Theaterstücks, sondern spornt auch den Ehrgeiz der Schauspieler und deren Konzentration an.¹¹⁸ Doch oft hat die Schule diese Möglichkeit nicht zur Verfügung und der Leiter muss die Proben und Inszenierung selbst realisieren. Wie die Proben und die Aufführung verlaufen sollen, möchte ich - vor allem - in Hinsicht auf Spolin mit zahlreichen Ideen¹¹⁹ im nächsten Kapitel näher bringen.

¹¹⁸ Vgl. Huber, 2003, S. 364

¹¹⁹ Vgl. Spolin, 2005, S. 329 ff.

4.1 Proben

Das Organisieren von Proben

Eine wichtige Rolle beim Proben spielt die Zeit, weil sie begrenzt ist. Vor jeder Probe soll eine kurze „Aufwärmphase“ sein. Die Aufwärmübungen werden nach dem „Pyramiden-Prinzip“ aufgebaut: Körper produziert Atem, Atem trägt Stimme, Stimme ermöglicht Sprache. Dementsprechend sind zuerst Körperübungen, Atemübungen, dann Stimmübungen und erst zuletzt Sprachübungen einzuordnen.¹²⁰ Der Zeitaufwand der Probe hängt dann von der Verfügbarkeit der Darsteller ab. Den gesamten Zeitplan für die Proben kann man in drei Abschnitte aufteilen. Kurz zusammengefasst sieht das so aus:

Im ersten Abschnitt wärmen sich Leiter und die Darsteller auf, hier wird die Basis der Beziehungen und der Einstellung zum Stück und zueinander gelegt. Hier sollen alle Improvisationen am Problem des Stückes gehalten werden.

Der zweite Abschnitt ist die Periode der Spontaneität und Kreativität – der „verstehenden“ Sitzungen, in denen die Energie auf das volle künstlerische Potential hin einläuft. Jedoch entsteht die Notwendigkeit, den Darsteller über seinen Rollentext hinaus aus sich zu locken und mehr Realität in die Beziehung zu bringen.

Im dritten Abschnitt wird gefeilt, und alle Aspekte der Produktion werden zu einer Einheit integriert.

Während der Proben sollte nicht eine einzige Minute vergeudet werden. Der Arbeitsplan sollte mit größter Sorgfalt ausgearbeitet werden, um sicherzugehen, dass jeder der anwesenden Darsteller so oft wie möglich arbeitet. Es ist sinnvoll, in zwei Kategorien von Zeit zu denken: Uhrzeit und Energiezeit, wobei die Energiezeit wertvoller ist. Ein sorgfältig aufgestellter Arbeitsplan bringt einen psychologischen und deutlich sichtbaren Gewinn. Die Zeit für die Proben kann errechnet werden, wenn man sich aufschreibt, was in jeder Sitzung getan werden muss. Der entsprechende Zeitplan muss nach der Zahl und Dauer der Sitzungen bzw. der Unterrichtsstunden aufgestellt werden. Wenn die Zeit der Kostümproben und der Generalprobe gekommen ist, dann wird der Lehrer natürlich zusätzliche Stunden für diese Aktivitäten finden müssen.

¹²⁰ Vgl. Tselika, 1999, S. 63

Zur Atmosphäre während der Proben

Wenn sich die Proben unter Spannungen, Ängsten, Konkurrenzverhalten und schlechter Laune abspielen, dann werden erfahrungsmäßig die Darsteller diese Stimmung mit ihren Rollen übernehmen. Wenn die Atmosphäre jedoch entspannt und zwanglos ist und Freude über die interessante Arbeit und in Erwartung der Aufführung herrscht, dann wird sich das auch auf das fertige Produkt niederschlagen. Vielleicht ist es nur ein feiner Unterschied, der aber wichtig ist, denn wenn die Darsteller frei sind und ihre Rolle genießen, dann entspannt sich auch das Publikum und das Zuschauen wird vergnüglich.

Auswendiglernen

Viele Ängste kann zum Beispiel auch das zu frühe Auswendiglernen des Textes bringen, denn die Furcht, ihn nicht zu vergessen, ist groß. In solchen Fällen soll der Lehrer die Schüler maximal unterstützen und ihnen zeigen, wie man das entspannt bewältigen kann. Er soll die Schüler beruhigen, dass es ganz normal ist, den Text am Anfang der Proben zu vergessen, und die Schüler dazu bringen, den Text nicht nur mechanisch und verkrampft zu lesen. Der Fokus ist auf die langsame und deutliche Aussprache gerichtet. Den Schülern können auch ein paar Tipps¹²¹ helfen, wie er einen Text auswendig lernen soll:

- Ich lese das Gedicht/den Text leise durch.
- Ich stelle mir vor: Was passiert in den Strophen/Kapitel?
- Ich unterstreiche die Zeilen/Wörter, die sich wiederholen, und die Reimwörter, die zusammengehören, mit der gleichen Farbe.
- Ich lese das Gedicht/den Text laut vor und überlege mir dazu Bewegungen. Ich übe so lange, bis ich das Gedicht auswendig kann.
- Ich trage das Gedicht /den Text anderen vor.

Die ausgeschriebene Rolle

Die Rollen wurden schon in der vorherigen Phase verteilt und besetzt. Jetzt bietet sich die Frage an: Soll man den ganzen Text bei den Proben verwenden? Manche Leiter verwenden vollständige Texte, andere ziehen „vorgeschriebene Rollen“ vor, in denen ein paar Stichworte zur Rolle und die gesamte wörtliche Rede für den einzelnen Darsteller stehen. In der Regel sind auch Bühnenanweisungen eingetippt. Die ausgeschriebene Rolle regt die Kreativität an und ist vorzuziehen. Die ausgeschriebenen Rollen sollen verhindern, dass der Darsteller die Rede der anderen still mitliest und dabei die Lippen bewegt. Mit der ausgeschriebenen Rolle

¹²¹ In: *Deutsch differenziert. Zeitschrift für die Grundschule*. Heft 1/2007, S. 13

muss er *zuhören* und seine Mitspieler *beobachten*, um der Handlung zu folgen und seinen Einsatz zur richtigen Zeit zu bringen. Da er die Rede der anderen Darsteller nicht im Gedächtnis behalten kann, muss er auf das gesprochene Wort reagieren.

Detailproben

Durch die Detailprobe wird zusätzlich Zeit für die Arbeit an einer Szene bereitgestellt, die dem Regisseur und/oder den Darstellern noch Sorgen bereitet und auf deren Problematik während der allgemeinen Proben noch nicht genügend eingegangen wurde. In Detailproben wird die Aufmerksamkeit vom Gesamtzusammenhang des Stückes abgezogen und auf kleine und kleinste Einzelheiten einer Szene gerichtet. Sie schaffen eine Atmosphäre ruhiger Konzentration und Nähe zwischen den Schauspielern und dem Regisseur, die allen tieferen Einsichten ermöglicht.

Die Rolle natürlich lesen

Schauspielschüler verhalten sich Worten gegenüber oft ängstlich. Der erste Schritt, diese Befangenheit der Schüler dem Text gegenüber aufzulösen, besteht darin, sie mit etwas anderem zu beschäftigen. Beispielsweise mit einem darstellerischen Problem, das ihre Aufmerksamkeit von den Worten ablenkt. Erweiterte Bewegung, tänzerische Bewegung, gesungener Dialog, Kontakt und die Aufschiebung des Auswendiglernens eignen sich dazu, den Darstellern auf diese Weise zu helfen. Wenn die Schüler das Gefühl bekommen, dass ihre Rolle aus dynamischer Aktion und Engagement heraus wächst, verlieren sie oft beim Lesen ihre Furcht. Eine andere Methode ist die Konzentration auf die Form der Worte unabhängig von ihrer Bedeutung, d.h. die Konzentration auf das Erscheinungsbild der Vokale und Konsonanten als Schriftzeichen. Die Gruppe soll sich in einer Lesesitzung zuerst nur auf die Vokale und Konsonanten nach eigenen Gutdünken „verstärken“: klanglich, durch Körperbewegungen usw. Das Lesen soll sich aber in normaler Geschwindigkeit vollziehen. Dieser Vorgang soll nach einer gewissen Zeit angehalten werden und dann sollen die Schüler den Text normal weiter lesen. Die Gruppe soll sich Wörter als Klanggebilde vorstellen, die sie in Wortmuster formt.

Zu Proben gehört selbstverständlich auch das Schminken, die Kostümprobe, technische Effekte auszuprobieren sowie auch die Bewegung auf der Bühne und viele anderen Aktivitäten, die mit Theater verbunden sind und für die der Lehrer zusätzliche Zeit finden muss. Da es für den Rahmen dieser Arbeit ein zu breites Thema wäre, begrenze ich mich nur

auf die oben erwähnten Probleme, die sich auf die Ziele des FSU am meisten beziehen. Was aber noch zu nennen wäre, ist die Generalprobe, die für die Schüler einen speziellen Durchlauf haben soll. In dieser Probe fordert der Lehrer die Darsteller so zu handeln, als ob es sich um die eigene Aufführung handelte. Der Lehrer soll der Gruppe sagen, dass bei einem Versagen (Fehltritt) irgendeiner Art (Gelächter, vergessener Text usw.) durch einen Darsteller *alle* – die gesamte Gruppe – einspringen und die Szene weiterlaufen lassen muss. Es soll der Schüler immer erinnert werden, dass *alle* gleichermaßen verantwortlich für den Fortgang des Stückes sind und dass sie in einer Notlage für ihre Mitspieler einspringen müssen. Dies ist der vollste Ausdruck dafür, dass ein Gruppenprozess im Gange ist. Dadurch wird dem einzelnen Spieler eine große Disziplin auferlegt, denn nun ist er direkt der Truppe verantwortlich. Gleichzeitig gewinnt er dadurch aber auch ein tiefes Gefühl der Sicherheit, denn er weiß, dass die Truppe ihm zu Hilfe kommen wird.

4.2 Die Aufführung

Der Höhepunkt des ganzen Prozesses ist die Aufführung, die aber sicherlich nicht das Ende bedeutet. Sehr wichtig ist bei dieser Abschlussphase die Beziehung der Zuschauer zum Stück und zum Spielen. Das Publikum, für das die Aufführung vorbereitet wurde, muss in diesen kreativen Prozess einbezogen werden. Huber schlägt vor, nur ein ausgewähltes Publikum einzuladen, welches das Theaterstück mit seinen Hintergründen und in seiner Prozessorientiertheit betrachtet, und nicht an der Singularität eines Auftritts misst. Dadurch wird eventueller Frustration durch Kritik vom Publikum vorgebeugt.

Die Schüler sollen schon beim Vorbereiten des Stückes wissen, für wen sie spielen werden. Doch nicht immer ist es klar und die Schüler können selbst ein Publikum einladen. In beiden Fällen könnte die Einladung sehr gut im Unterricht vorbereitet werden, in dem sie eine Einladungskarte und ein Poster kreativ herstellen. Dabei müssen sie die wichtigsten W-Frage überlegen: Was spielen wir? Wen laden wir ein? Wo findet unsere Aufführung statt? Wann spielen wir? – An welchem Tag? Und um wie viel Uhr? Wie viel Leute laden wir ein? usw. Das Poster kann in Gruppen gebastelt werden, die Einladungskarte wird für die Einzelarbeit bestimmt.

Die Aufführung ist die „Frucht“ des kreativen Prozess und die Reaktion des Publikums auf die Inszenierung kann dem Leiter bei der Auswertung seiner Arbeit helfen. Wenn der Leiter seine Aufführung einmal gesehen hat, dann muss er sie akzeptieren, selbst wenn er meint, dass sie eigentlich anders aussehen sollte. Für das Publikum gibt es nämlich keine Fehler auf der Bühne, denn es kennt den Text und die Handlung des Stückes nicht. Deshalb muss ein Darsteller das Publikum nicht merken lassen, wenn er abgeschweift ist. *Die Zuschauer wissen nur, was die Darsteller ihnen zeigen.*

An letzter Stelle soll auch Zeit für Reflexion gefunden werden. Die lässt sich durch eine Abschlussdiskussion gestalten, bei der Kritik geäußert werden kann oder einfach die Erfahrungen und Eindrücke von den gesamten vergangenen Monaten ausgetauscht werden können. Natürlich können auch Fotos, die während der Probearbeit entstanden, zu Collagen verarbeitet werden, oder es kann ein Brief an den Theaterfachmann aus dem Workshop geschrieben werden. Der didaktischen Fantasie sind hier keine Grenzen gesetzt.

VI. FAZIT

Diese Arbeit setzte sich zum Ziel, mehrere Fragen zu beantworten, und hoffentlich ist aus der Ausführung deutlich geworden, dass die Dramapädagogik im FSU Anwendung finden kann und dass der Lerner dadurch auch motiviert wird. Mich persönlich hat die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema enorm bestärkt und es ist zu betonen, dass in diesem pädagogischen Bereich vieles erreicht werden kann.

Der Dramaunterricht ist das Lernen durch Erfahrung, das heißt durch die Handlung und Erkennung der sozialen Beziehungen. Das Ziel dieses Unterrichts ist pädagogisch, das Medium ist dramatisch. Diese Methode wurde bereits seit der Antike für den Fremdsprachenunterricht benutzt, und die positiven Seiten dieser Methode sind in verschiedenen Fachquellen auch hervorgehoben. Es werden spezielle Konferenzen zu diesem Thema organisiert und die Lehrer in diesem Bereich ausgebildet. Einige der tschechischen Schulen verwenden diese Methode im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, sie nehmen auch an verschiedenen Vorführungen teil. Diese Methode ist eigentlich nichts Neues und man kann feststellen, dass die Kommunikation in vielen Lehrbüchern dadurch eingeübt wird.

Trotzdem wird ihre Konzeption nicht ganz verstanden und ein solcher Unterricht, der zu einer Aufführung führen soll, wird von meisten Lehrern eher abgelehnt. Der Grund dafür kann auch in der Tatsache bestehen, dass die Lehrer keine Lust zu experimentieren oder eine falsche Vorstellung über diese Methode haben. Eines der Hauptargumente, die oft gegen Theater-Spielen im Deutsch als FSU genannt werden, ist das mangelnde Sprachniveau der Schüler. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Unterricht ein komplexes Theaterstück inszeniert wird, oftmals ein bekanntes Drama der deutschen Literatur, das dann wortgetreu in Szene gesetzt wird. Dabei ist zu erwähnen, dass die ursprüngliche Idee dieser Arbeit gerade dieser „naiven“ Vorstellung entsprach; erst nach der ausführlichen Lektüre der Fachliteratur kam ich zur Erkenntnis, dass der theaterpädagogische Prozess bestimmte Vorübung und Zusammenarbeit mit den künftigen Darstellern erfordert. Es handelt sich um ein Konzept, das nicht nur zur Auflockerung des Unterrichts dient. Zwar können vereinzelte Übungen im herkömmlichen Unterricht eingesetzt werden und ihre Wirkung haben, doch die nachhaltigste Wirkung wird erst erzielt, wenn man in einem längeren Zeitraum ausschließlich dramapädagogisch arbeitet. Ein klassisches Stück zu vorbereiten, bedeutet eine intensive Arbeit mit der konkreten Klasse, wobei vor allem das Alter und die Fortschritte in der

fremden Sprache berücksichtigt werden müssen. Die Dramaturgie des klassischen Dramas ist auch keine leichte Aufgabe - selbst für die Fachspezialisten - und für den Lehrer könnte dabei das größte Hindernis bedeuten. Erst wenn sich der Lehrer eine Beziehung zu der Klasse entwickelt, kann er mit den Schülern einen Auftritt vorbereiten. Aus diesen Gründen habe ich auch darauf verzichtet, sich mit einem konkreten Stück zu befassen; ich habe vor allem die Absicht verfolgt, die ganze Konzeption des Prozesses allgemein zu behandeln. Es wurden die Grundlagen, Verfahrensweisen und Zielsetzungen des dramapädagogischen FSU dargelegt, und zwar mit Hilfe von praktischen Beispielen. Eine umfassendere systematische Beschreibung der Aktivitäten wäre allerdings im Hinblick auf den Rahmen dieser Arbeit kaum möglich. Trotzdem wird aber durch die praktischen Beispiele den interessierten Lehrern die Möglichkeit geboten, eine Übersicht über diese Prozesse zu bekommen, die im dramapädagogischen FSU auf der physischen, emotionellen und kognitiven Ebene in zum Ausdruck kommen.

Als wertvoll und fruchtbar - neben all den fachlichen Zielen, die durch den dramapädagogischen Unterricht erreicht werden können – ist auch die Entfaltung sozialer Fertigkeiten anzusehen. Denn das soziale Lernen kommt an der Schule häufig zu kurz, und die Auseinandersetzung mit den sozialen Problemen wird dadurch problematisch: Zu erwähnen sind ja viele Mobbing-situationen und die extreme Aggression, die an der Schule fast zum Alltag wird. Die Möglichkeit, im fremdsprachlichen Unterricht interkulturelle Kompetenzen aufzubauen und soziale Toleranz zu entwickeln, halte ich für ein ganz großes Positivum.

Durch den dramapädagogischen Unterricht kann man auch den Mobbing-situationen vorbeugen. Dies ist jedoch sicherlich ein Thema an sich und es müsste in einer weiteren Arbeit erörtert werden. Dennoch bin ich der Meinung, dass man durch dramapädagogische Arbeit ein ganz anderes Gruppenklima erzeugen kann, das Mobbing-situationen oftmals gar nicht mehr zulässt, weil die intensive Zusammenarbeit und Nähe die Teilnehmer zusammenwachsen lässt. Theaterpädagogische und dramapädagogische Arbeit basiert auf Vertrauen. Hat sich dies etabliert, kann es auch außerhalb dieser Struktur nicht mehr gebrochen werden. In den meisten Fällen sollte dies kein Problem sein, weil die Teilnehmer lernen, sich gegenseitig zu schätzen, den Mut zu zeigen und etwas von sich preiszugeben. Sie begegnen sich durch intensive Arbeit und Nähe auf eine ganz andere Art und Weise als zuvor.

Man kann dieses Gefühl noch stärker fördern, indem man in den Einstiegsphasen viele Vertrauens- und Kooperationsübungen durchführt.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Dramapädagogik einen immer größeren Platz in der Schule erhalten sollte, damit den Schülern eine bessere Arbeitsatmosphäre und optimale Lernbedingungen geboten werden können. Die Lehrer sollten sich nicht scheuen, sich in diesem Bereich weiter auszubilden, denn sie leisten damit einen Beitrag, von dem ihre Schüler profitieren werden und im Endeffekt auch die Lehrer selbst. Kein Lehrer hat Spaß daran, eine Klasse unmotivierter Schüler vor sich zu haben.

VII. LITERATURVERZEICHNIS

A. Sekundärquellen:

- Beimdick, Walter: *Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik*. München: Ehrenwirth Verlag, 1975.
- Benešová, Pavla: *Role emoci při kreativním psaní v cizojazyčné výuce*. Brno: MU, 2008.
- Bidlo, Tanja: *Theaterpädagogik Einführung*. Essen: Oldib Verlag Oliver Bidlo, 2006.
- Cillia, Rudolf de: *The Discursive Construction of National Identities*. University of Vienna, 2009.
- Dögner, Dagmar: *Mini- und Mono-Dramen Zusatztitel eine Anleitung zu theatralen Kleinformen*. Heinrichshofen: Wilhelmshaven. 1985.
- Duff, Alan / Maley, Alan: *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Duff, Alan: *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Modelle für die Unterrichtspraxis*. München: Hueber-Verl. 1985.
- Feldhändler, Daniel: "Enacting life! Proposals for a Relational Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language". In: Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Eds.) *Towards Drama as a Method in the foreign language classroom*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 1993. S. 171-191.
- Fischer-Lichte, Erika: *Kurze Geschichte des deutschen Theaters*. Tübingen and Basel: A. Francke. Verlag. 1993.
- Gerlach, Walter: *Das Schuldrama des 18. Jahrhunderts*. In: *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* 5, Heft 1. Berlin, 1915.
- H. Kaspar: *Kreative Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*. Kallmayer: 2002.
- Heinz Kindermann: *Theatergeschichte Europas*. Bd. 3. Salzburg: Otto Müller Verlag, 1959.
- Hempfer, K. W.: *Gattungstheorie*. München: Fink, 1973.
- Hink, Walter: *Das moderne Drama in Deutschland. Vom expressionistischen zum dokumentarischen Theater*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht, 1973.
- Hilzinger, Klaus Harro: *Schiller historische Schriften und Erzählungen II. In: Werke und Briefe in zwölf Bänden: Briefe II, 1795-1805*. Frankfurt a/M.: Deutscher Klassiker Verlag. 2004.

- Huber, Ruth: *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2003.
- Irimbert Ganser: *Österreichs Schulen spielen Theater. Darstellung der Probleme des Schulspiels aufgrund einer Fragebogenaktion des Instituts für Theaterwissenschaft der Universität Wien*, Manusk. 1977.
- Klepacki, Leopold: *Die Ästhetik des Schultheaters*. Weinheim; München: Juventa- Verlag. 2007.
- Koch, Gerd: *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*. Berlin: Milow. Schibri-Verl. 1995.
- Lemanczyk, Klaus: *Kindertheater: von der Spielidee zur Aufführung. Improvisationstheater in der Schule*. Aachen: Mayer&Mayer. 1995.
- Lenzen, Klaus-Dieter: *Theater macht Schule - Schule macht Theater. Werkstattberichte, Theorie und praktische Hinweise*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule. 1990.
- Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe: *Beitrag von O. Klöter*, Wien – Basel: Herder Verlag, 1971.
- Liebau, Eckart: *Grundrisse des Schultheaters, pädagogische und ästhetische Grundlegung des darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim; München. Juventa-Verl. 2005.
- Machková, Eva: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998.
- Maley, Alan/Duff, Alan: *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. München: Max Hueber Verlag, 1985.
- Manfred/Shaw, Peter (Eds.) *Towards Drama as a Method in the Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language*". In: Schewe, *foreign language classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993. S. 171-191.
- Marušák, Radek: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: PORTÁL s.r.o., 2008.
- Mettenberger, Wolfgang: *Tatort Theater Zusatztitel ein praktischer Leitfaden für die Schul- und Amateurbühne ; [kleiner Leitfaden für "Schauspieler"]*. Offenbach/M. 1993.
- Motz, Denise Elena: *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Spielend Englisch lernen*. Heidelberg: Theaterpädagogische Akademie, 2009.
- Ondrušová, Veronika: *„Die Verwendung des Theaters an der Grundschule (im Rahmen des FSU“)*. Liberec: TUL. 2008.
- Podrápská, Kamila: *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: TUL, 2008.
- Ritter, H.M.: *Theater als Lernform, Beiträge zur Theorie und Praxis pädagogischer Theaterverfahren*. hrsg. von der Hochschule der Künste, Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 1981.

- Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Oldenburg : ZpB- Verlag, , 1993.
- Schneider, Wolfgang: *Theater im Klassenzimmer (wenn die Schule zur Bühne wird).* Hohengehren: Baltmannsweiler.Schneider Verl.. 2006.
- Seidl- Hofbauer, Marion: *Jeux Dramatiques in der Grundschule.* Augsburg: Brigg, 2009.
- Simhandl, Peter: *Theatergeschichte in einem Band.* Berlin: Henschel, 1996.
- Spolin, Viola: *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie & Theater.* Paderborn: Junfermann Verlag, 2005.
- Szondi, Peter: *Theorie des modernen Dramas.* Frankfurt; Stuttgart: Metzler. 1966.
- Thöne, Raphael: *Verwirklichung der Ideen Pestalozzis Im Zeitalter von PISA.* Norderstedt: Books on demand GmbH, 2005.
- Tselikas, Elektra I. *Dramapädagogik im Sprachunterricht.* Zürich: Orell Füssli Verlag, 1999.
- Turk, Horst: *Theater und Drama: Theoretische Konzepte von Corneille bis Dürrenmatt.* Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1992.
- Valentin, Karl: *Karl Valentins Lach-Musäum.* Leipzig: Verlag Philipp Reclam. 1987.

B. Primärquellen

- Britting, Georg: *Gesamtausgabe in Einzelbänden, Bd. I.* München: Nymphenburger Verlagshandlung, 1957.
- Busch, Wilhelm: *Gesamtwerke in 6 Bänder.* Hamburg: Xenos Verlag. 1982.
- Demmer, Elly: *Die goldene Leiter.* Wien: Jugend und Volk. 1998.
- Dreher, Oskar: *Von Frühling zu Frühling.* Karlsruhe: Badenia Verlag. 1999.
- Grimm, Albert Ludwig : *Fabelbibliothek für die Jugend.* Stuttgart: Klett Verlag. 1978
- Grimm, Jakob; Grimm, Wilhelm: *Kinder- und Hausmärchen.* Frankfurt a/M.: Deutscher Klasiker Verlag. 1985.
- Guggenmos, Josef: *Oh, Verzeihung sagte die Ameise.* Weinheim und Basel: Beltz Vlg.. 1990.
- Hagelstange, Rudolf: *Fabel des Aesop.* Ravensburger: Buchverlag Otto Maier. 1967

- Halbey, Hans Adolf: *Pampelmusensalat*. Weinheim: Julius Beltz Verlag. 1965.
- Haushofer, Marlen: *Himmel, der nirgendwo endet*. Hildesheim: Claasen-Verlag, 1984.
- Janisch, Heinz: *Die Erde ist mein Haus*. Hrsg. Weinheim und Basel Hans-Joachim Gelberg. Beltz Verlag. 1988.
- Jansen, Susanne: *An einem großen stillen See*. Hansen: Springer-Verlag. 1993.
- Kretschmer, Christine: *Lesereise 4. Lesebuch für die Volksschule, 4.Schulstufe*. Linz: Veritas-Verlag, 2001.
- Künzler-Behncker, Rosemarie: *Das achte Weltwunder*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 1979.
- Leffler, Silke: *Das Fabelbuch von Aesop bis heute*. Weinheim und Basel: Beltz Vlg.. 2003.
- Maar, Nele: *Papa wohnt jetzt in der Heinrichstraße*. Zürich Pro Juventute. 2000.
- Manz, Hainz: *Die Welt der Wörter*. Weinheim: Beltz Verlag, 1991.
- Nöstlinger, Christine: *Am Montag ist alles ganz anderes*. Wien. Dachs – Verlag, 2000.
- Odehnal, Fritzi; Baron, Helga: *Lesebuch 3*, Wien: Verlag Jugend & Volk,. 1980.
- Stelle, Oliver: Zahlengedicht. In: *Deutsch differenziert. Zeitschrift für die Grundschule*. Heft 1/2007. Westermann®
- Stiemert, Elisabeth: *Vorhang auf!* München: Heyne Verlag, 1978

C. Internetquellen:

- ČVU: RVP pro zákl. Vzdělávání (2005). [Online] URL: <<http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf>> (Stand zum: 5.1. 2010)
- Dočkalová, Barbora: In ČT1 Studio6 vom 12. Juni 2009. [Online] URL: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/209411010100612-studio-6/obsah/80366-divadlo-jazyku/>> (Stand zum: 12.5. 2010)
- Even, Susane: *Dramagrammar in Theory and Practice*. In: German as a foreign Language. [Online] URL: <<http://www.gfl-journal.de/1-2004/even.htm>> (Stand zum: 25.11. 2009)
- Hrázská, Jana (2008): Alternativní školy. [online]. URL: <<http://www.alternativniskoly.cz/?cat=6>> (Stand zum: 2.Juni 2010).
- Huber, Ruth: „*Persönlichkeit als Ressource. Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen*“ In: German as a foreign Language. [Online] URL: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/huber.html#_ftn4> (Stand zum: 23.11. 2009)

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: *Lernen, lehren, beurteilen*. [Online] URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> (Stand zum: 11.10.2009).
- Jazyková škola Jevišťe. [online] URL: <http://www.jeviste.cz/?site=metoda> (Stand zum: 8.5. 2010)
- Martanová, Štěpánka: In: ČT1 Události vom 14. Juni 2009. [Online] URL: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/209411000100614-udalosti/obsah/80530-rio-de-janeiro-zed-kolem-slumu/> (Stand zum: 12.5. 2010)
- Murárová, Dana: *XIII. mezinárodní konference germanistů v Grazu. Zusammenfassung*. Gymnásium Třebíč. [Online] URL: www.medeus.cz/data/XIII_IDT_Graz_2005.doc (Stand zum: 18.2. 2010)
- Oelschläger, Birgit: *Szenisches Spiel im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache"* In: German as a foreign Language. [Online] URL: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.html> (Stand zum: 23.11. 2009)
- Schewe Manfred; Scott, Trina: *Literatur verstehen und inszenieren*. In: German as a foreign Language [Online] URL: http://www.gfl-journal.de/3-2003/schewe_scott.pdf (Stand zum: 23.11. 2009)
- Schmenk, Barbara: *Drama in the Margins?* In: German as a foreign Language. [Online] URL: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/schmenk.html> (Stand zum: 23.11. 2009)

VIII. ANHANG

Anlage Nummer 1

Liste der Schulen in Tschechien mit verschiedenen Fachbereichen in Fremdsprache

2005

základní a mateřská škola Strčilova 1 702 00 Ostrava	rozhodnutí čj. 2 467/2005-22	matematika, Dramatická, výtvarná, Hudební, Tělesná, výchova Praktické činnosti v AJ
Masarykova základní škola Vojsíkova 5 252 01 Litoměřice	rozhodnutí čj.: 2 638/2005-22	matematika, Výtvarná, výchova, Praktické činnosti v AJ
Základní škola Bějkovická 10 602 00 Brno	rozhodnutí čj.: 1 025/2005-22	mezinár. třídách všem předmětům kromě vyjmutých obklynem + evropská studia AJ

2006

Základní škola Kutnohorská 150 00 Praha 10	rozhodnutí čj.: 5 268/2005-22	výtvarná výchova v AJ
Škola Kodřanská Kongeliovova 3183 143 00 Praha 4	rozhodnutí čj.: 98/2006-22 rozhodnutí čj.: 1031/2007-22	čtení ve světě v AJ AJ, VV, HV, TV, dramatika, Člověk a svět práce
Škola Jazyková akademie Montessori Krušnickova 2107 148 00 Praha 4	rozhodnutí čj.: 5074/2005-22	matematika, Kosmická výchova, VV, HV, TV, Člověk a svět práce v AJ
Škola Klylovo nábřeží 1140 502 00 Hradec Králové	rozhodnutí čj.: 5 269/2005-22 vydáno nové rozhodnutí čj.: 1 220/2009-22	matematika, Výtvarná a pracovní výchova v AJ
Š a ZŠ Company Canadian s.r.o. Klubočina 816 551 68 Sulice	rozhodnutí čj. 1724/2006-22	matematika, Informační a komunikační technologie, hudební výchova, Výtvarná výchova, Tělesná výchova, Člověk a svět práce a úřezová témata v AJ

Š Bakalovo nám. 8 Brno	rozhodnutí č. j.: 1315/2006-22	člověk a svět práce – učovací předmět pracovní činnosti a vzdělávací obor formační a komunikační technologie AJ
Základní škola německo- českého porozumění a gymnázium Thomase Manna Přížkovská 27/32 180 00 Praha 8	rozhodnutí č. j. 27 413/2006- 22	hudební výchova a člověk a svět práce v německém jazyce na prvním stupni ZŠ a matematika a její aplikace, zeměpis a přírodopis v německém jazyce na 1. st. ZŠ AJ
Š Pod Marjánkou 2/1900 Praha 6	rozhodnutí č. j.. 28 436/06-22	občanská výchova v 6. ročníku ZŠ v AJ
ZŠ J. T. G. Masaryka 1145 270 01 Litomyšl	rozhodnutí č. j. 28 795/06 -22	výtvarná výchova na 2. stupni ZŠ AJ
ZŠ na Výsluní 2047 Klášterský Brod	rozhodnutí č. j. 28 841/06-22	matematika, výtvarná výchova pracovní výchova na 1. stupni ZŠ a předmětů zeměpis výtvarná výchova na 2. stupni AJ
Š Plázežnická 11/1564 136 01 Havířov - Podlesí	rozhodnutí č. j. 28 830/2006- 22	zeměpis v anglickém jazyce v 9. ročníku a tělesná výchova v 6. ročníku v AJ

2007

Š Přemyslovo nám. 1, 627 602 00 Brno	č. j. 25 035/07-22	matematika 6. – 9., biologie 6. – 9., chemie 8. – 9. v AJ
Š Pod Marjánkou 2/1900, Praha 6	č. j. 25 221/07-22	výchova k občanství a AJ v 7. ročníku.
ORG Lindnerova 3, 180 04 Praha 8	č. j. 28 590/2007 22	workshop-dílna na základní škole ovčářský PORG a matematika, zeměpis, integrovaná přírodověda, informační a komunikační technologie a estetická výchova na nižším stupni gymnázia
Podřanská základní škola Kongelova 3183 143 00 Praha 4	č. j. 28 295/2007-22	matematika, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, tvořivá dramatika a člověk a svět práce, informační komunikační technologie 2. – 5. ročníku ZŠ
Š a MŠ Červený vrch, Klášterská 26, Praha 6	č. j. 28 544/2007-22	Matematika v angličtině“ pro 8. ročník AJ

Š a RVJ tř. SNP 694 00 03 Hradec Králové	j. 28 327/2007-22 vydáno nové rozhodnutí j.: 24 084/2009-22	pracovní činnosti a výtvarná výchova, v příloze však uvádíte pouze návrh osnov předmětu grafický design AJ
Průmyslová soukromá ZUŠ, s.r.o. M. Hladná 23, 370 05 České Budějovice	833/2007-22	hudební nauka AJ

2008

ZŠ Marjánka, Bělohorská 52/417, 169 00 Praha 6 - Břevnov,	800/2008-22	dramatická výchova AJ
Galileo School, s.r.o. Hradská 5, 821 07 Bratislava, SK	j.:5569/2008-22	výtvarná, hudební, tělesná výchova, průřezová témata, výchova ke zdraví AJ
St. International School of Prague - strava	j.: 5518/2008-22	výtvarná, hudební, tělesná výchova, matematika, člověk a životní práce, Inf. a kom. technologie AJ
Galileo School Ul. Míru 1313 68 01 Frýdek - Místek	5 622/2008-22	matematiky, Chemie, Fyzika, přírodopis AJ
Galileo, s.r.o. Křižovnická Formana 45 70 30 Ostrava	5 976/2008-22	výtvarná, hudební, tělesná výchova, praktické činnosti, práce s PC a nepovinné předměty AJ

2009

Š Kvitková 4338, Zlín	88/2009-22	výtvarná výchova na 1. stupni AJ
ZŠ, Školní 862 735 14 Orlová - Lutyně	413/2009-22	výtvarná výchova, hudební výchova 1. a 2. ročník AJ
ZŠ Školní 1544/5, 405 02 Děčín VI	479/2009-22	hudební výchova 2. ročník Německém jazyce
Š Mláď 726, 735 14 Orlová - Lutyně	413/2009-22	výtvarná výchova, matematika přírodopis
ZŠ a MŠ Hanspaulka Sušická 29 160 00 Praha 6	796/2009-22	výtvarná výchova, hudební výchova v AJ
ZŠ a MŠ Bílá 1 160 00 Praha 6	799/2009-22	matematika, občanská výchova, informatika, pracovní výchova a volitelné předměty softball, Games, Web design, technological education,

		ooking, Theatre) v anglickém zyce
ZUŠ Hronov Komenského náměstí 8 549 31 Hronov	803/2009-22	ra na klavír; hra na housle, olu, violoncello; komorní, uborová a orchestrální hra v glickém/německém/ruském
ZŠ Emy Destinnové náměstí Svobody 3/930 160 00 Praha 6	288/2009-22	ýtvarná výchova
ZŠ K Milíčovu 674 149 00 Praha 4	90/2009-22	lověk a jeho svět, člověk a ho svět, hudební výchova, ýtvarná výchova a informační omunikační technologie německém jazyce
ZŠ s RVJ Ladislava Coňka 40/3 142 00 Praha 4	924/2009-22	ýtvarná výchova a hudební ýchova v anglickém jazyce
ZŠ Magic Hill s.r.o. Žižkova 233 251 01 Říčany	597/2009-22	matematika, Svět v anglickém zyce
ZŠ Spektrum, s.r.o., Kytlická 757, 190 00 Praha 9	2902/2009-22	matematika, výtvarná výchova, racovní výchova, hudební ýchova, tělesná výchova a formatika
OPEN GATE – Boarding school, osmileté gymnázium v Babicích, s.r.o., Babice 5, 251 01 Říčany	2902/2009-22	matematika, informatika, lověk a jeho svět, člověk a ultura
ZŠ tř. SNP 694, 500 03 Hradec Králové	4084/2009-22	racovní činnosti a výtvarná ýchova, v příloze však uvádíte ouze návrh osnov předmětu afický design AJ
ZŠ a MŠ Josefa Gočára, Tylovo nábřeží 1140, 500 02 Hradec Králové	1220/2009-22	matematika, výtvarná výchova, racovní činnosti, hudební ýchova

Quelle: Tůmová, Jitka. MŠTM ČR: *Přehled škol s výukou některých předmětů v cizím jazyce.*
(Stand zum 15.2. 2010)

Anlage Nummer 2

Das Gedicht zur Übung von Tselika: „Der sinnliche Zugang zu den Wörtern“

2.1 Was ich alles mit dem Gesicht machen kann¹²²

Ich runzle die Stirn
Ich klimpere mit den Wimpern
Ich rolle die Augen
Ich blase die Backen auf
Ich schnalze mit der Zunge
Ich fletsche die Zähne
Ich grinse
Ich wackle mit den Ohren
Ich ziehe die Nase hoch
Ich verdrehe die Augen

Ich starre
Ich schiele
Ich glotze
Ich ziehe die Augenbraunen zusammen
Ich stecke den Finger in die Nase
Ich werde rot
Ich werde blass
Ich presse die Lippen zusammen
Ich schneide eine Fratze

Ich zwinkere mit den Augen
Ich rümpfe die Nase
Ich klappere mit den Zähnen
Ich beiße mir auf die Lippen
Ich reiße die Augen auf
Ich werfe Blicke
Ich mache eine lange Nase
Ich spitze den Mund
Ich lecke mir die Lippen
Ich strecke die Zunge heraus

Ich schneide Grimassen
Ich blase mir die Haare aus der Stirn
Ich klappe mit den Augendeckeln
Ich verziehe den Mund
Ich schüttle den Kopf
Ich nicke
Ich lächle
Ich kneife die Augen zu

¹²² Künzler-Behncke, 1979, S. 30-31

2.2 Zahlengedicht¹²³

Es war 1mal völlig ver2feltes,
aber auch ziemlich 3stes Kla4.

Das sprach nur 6isch
Und kam n8s durch die Tür.

Ich dachte natürlich, es wäre ein Dieb
Und mit dem 7 tschloss ich,
mich auf das Kla4 zu stürzen.

„8ung!“, rief ich,
doch das 9malkluge Kla4
begann sich zu drehen
und rollte mir schließlich
über die 10.

Aufgabe:

1. *Schreibe das Gedicht richtig auf!*
2. *Welche Zahl fehlt?*

Lösung

1. *So wird das Gedicht geschrieben*

Es war einmal völlig verzweifertes,
aber auch ziemlich dreistes Klavier.

Das Sprach nur Sächsisch
Und kam nachts durch die Tür.

Ich dachte natürlich, es wäre ein dieb
Und mit dem Sieb entschloss ich,
mich auf das Klavier zu stürzen.

„Achtung!“, rief ich,
doch das neunmalkluge Klavier
begann sich zu drehen
und rollte mir schließlich
über die Zehen.

2. *Es fehlt die Fünf.*

¹²³ Stelle, 2007, S. 17

2.3 Hier wird gedichtet und gereimt:¹²⁴

Was nicht rau ist, das ist glatt,
wer nicht hungrig ist, ist

Was nicht groß ist, das ist klein,
was nicht schmutzig ist, ist

Was nicht hart ist, das ist weich,
wer nicht arm ist, der ist ...

Was nicht warm ist, das ist kalt,
wer nicht jung ist, der ist ...

Was nicht dunkel ist, ist hell,
wer nicht langsam geht, geht ...

Was nicht gerade ist, ist krumm,
wer nicht gescheit ist, der ist ...

Aufgabe:

1. Finde das richtige fehlende Antonym

2. Schreibe das Gedicht auf!

Lösung

So wird das Gedicht mit den richtigen Antonymen geschrieben

Was nicht rau ist, das ist glatt,
wer nicht hungrig ist, ist **satt**.

Was nicht groß ist, das ist klein,
was nicht schmutzig ist, ist **rein**.

Was nicht hart ist, das ist weich,
wer nicht arm ist, der ist **reich**.

Was nicht warm ist, das ist kalt,
wer nicht jung ist, der ist **alt**.

Was nicht dunkel ist, ist hell,
wer nicht langsam geht, geht **schnell**.

Was nicht gerade ist, ist krumm,
wer nicht gescheit ist, der ist **dumm**.

¹²⁴ Odehnal, 1980, S. 45

Anlage Nummer 3

Fabel zum „dramagrammatischen“ Unterricht

3.1 Die Sonne und der Wind von Johann Gottfried von Herder¹²⁵

Einst stritten sich die Sonne und der Wind,
wer von ihnen beiden der Stärkere sei,
und man wurde sich einig, derjenige sollte dafür gelten,
der einen Wanderer, den sie eben vor sich sahen,
am ersten nötigen würde, seinen Mantel abzulegen.
Sogleich begann der Wind zu stürmen;
Regen und Hagelschauer unterstürzten ihn.
Der arme Wanderer jammerte und zagte;
Aber immer fester wickelte er sich in seinen Mantel ein
Und setzte seinen Weg fort, so gut er konnte.
Jetzt kam die Reihe an die Sonne.
Mit milder und sanfter Glut ließ sie ihre Strahlen
Herabfallen. Himmel und Erde wurden heiter;
Die Lüfte erwärmten sich. Der Wanderer
Vermochte den Mantel nicht länger
Auf seinen Schultern zu erdulden. Er warf ihn ab
Und erquickte sich im Schatten eines Baumes,
während die Sonne sich ihres Sieges erfreute.

Fabel zum Vergleichen und Hörverstehen

3.2 Wind und Sonne¹²⁶ (siehe die CD-Anlage)

Wind und Sonne stritten miteinander, wer von ihnen der Stärkere sei.
„Ich bin die stärkste Macht auf dieser Welt“, sagte die Sonne.
„Nichts kann mir Widerstand leisten.“
„Nichts – außer mir“, sagte der Wind. „Meine Kräfte übertreffen noch die deinen.“
„Machen wir eine Probe!“ Schlug die Sonne vor. „Siehst du den Mann die Straße herunterkommen?“ Also: Wer von und beiden den Mann bewegt, seinen Mantel auszuziehen, muss als der Stärkere erkannt werden. Du magst zuerst dein Glück versuchen.“
Der Wind begann zu blasen, indes sich die Sonne hinter eine Wolke zurückzog. Dann piff er und der Mann zog den Kopf ein. Dann heulte er und raste in eisigen Stößen gegen den Mann an. Aber je kälter er blies, umso fester hüllte sich der Mann in seinen Mantel ein.
„Jetzt will ich es versuchen“, sagte die Sonne und kam wieder hinter der Wolke hervor.
Sie schien zuerst sanft herunter auf den Mann, und der knöpfte seinen Mantel auf und hängte ihn lose um die Schultern. Die Sonne lächelte und ihr Lächeln erwärmte alle Dinge und Wesen. Binnen weniger Minuten hatte sie auch den Mann auf der Straße so erwärmt, dass er seinen Mantel von der Schulter nahm und Ausschau hielt nach Platz im Schatten.

¹²⁵ Leffler, 2003, S. 83

¹²⁶ Hagelstange, 1967, S. 12

Gedicht zum Schnellsprechen

3.3 Beim Geschirrabtrocken¹²⁷

Nass nass nässer
Gut gut besser
Ich die Gabel, du das Messer

Hell hell heller
Schnell schnell schneller
Ich die Gläser, du die Teller

Nass nass nässer
Gut gut besser
Hell hell heller
Schnell schnell schneller

Klirr Klack Klick
Klick Klack Klirr
Hin ist das Geschirr!

¹²⁷ Janisch, 1988, S. 67

Anlage Nummer 4

Kurzer Text zur phonetischen Einübung

4.1 Kappenkauf¹²⁸

Sitz dir, Knabe,
die Kappe zu knapp,
setz die knappe
Kappe ab!
Die da, du,
die passt dir schier!
Nimm die da, du,
nein die da hier!
Die, die du jetzt hast:
Die da, du, die passt!

4.2 Zungenbrecher für Mädchen und Buben¹²⁹

In Ulm und um Ulm
Und um Ulm herum.

Hinter Hermanns Hannes´ Haus
Hängen hundert Hemden raus.
Hundert Hemden hängen raus
Hinter Hermanns Hannes´ Haus.

Hansen Hansens Hans hackte Holz.
Hätte Hansens Hannchen
Hansen Hansens Hans Holz hacken hören,
hätte Hansens Hannchen
Hansen Hansens Hans Holz hacken helfen.

Fischer Fritz fischt frische Fische,
frische Fische fischt Fischers Fritz.

Blaukraut bleibt Blaukraut
Und Brautkleid bleibt Brautkleid.

Zwischen zwei Zwetschkenzweigen
Zwischen zwei Schwalben.

Die Katz tritt die Treppe krumm.

¹²⁸ Guggenmos, 1990, S. 54

¹²⁹ Kretschmer, 2001, S. 56

Anlage Nummer 5

Nandi will Naturgeschichtsprofessor werden¹³⁰

Nandi und Meta sind Geschwister. Ihr Vater ist von Beruf Förster und nimmt die beiden oft mit hinaus in die Natur.

Nandi sitzt auf einem Schemel mitten im Hof.

„Was machst du denn da?“, erkundigt sich Meta.

„Ich denke nach.“ –

„Was denkst du denn?“ –

„Was ich einmal werden soll, aber jetzt weiß ich es schon, Naturgeschichteprofessor.“

Meta staunt, Nandi ist erst sieben Jahre und weißt schon, was er werden will. Sie ist ein bisschen traurig, weil Mama ihm die Haare geschoren hat. Er sieht so fremd aus.

„Und was wirst du tun als Naturgeschichtsprofessor?“

Nandi beginnt sich für das Thema zu erwärmen.

„Ich sammle Pflanzen und Tiere und mache Ordnung in der Naturgeschichte.“

Meta hat gar nicht gewusst, dass es bisher in der Naturgeschichte so schlampig zugegangen ist.

Sie traut Nandi ohne weiteres zu, Ordnung zu machen. Sicher wird dann die Naturgeschichte aussehen wie seine Spielzeuglage.

Und was möchtest **du** werden?

Aufgabe 1:

Lese den dargestellten Text vor. Was ist die Aufgabe von Naturgeschichteprofessor?

Aufgabe 2:

Stell dir vor, du bist ein Reporter und solltest ein Interview zum Thema „Was möchte ich mal werden?“ mit deinen Kommilitonen führen. Was würdest du den fragen? Bereite ein Paar Fragen zum Thema vor.

Aufgabe 3:

Mache eine Audioaufnahme dieses Interviews mit deinem Nachbarn.

Aufgabe 4:

Höre das Interview des anderen Paar an. Was möchten sie mal werden?

¹³⁰ Haushofer, 1984, S. 17

Anlage Nummer 6

6.1 Nachbar-Theater¹³¹ (siehe die CD-Anlage)

Die Nachbarin ruft: „Jetzt reicht mir der Krach Ihrer Kinder! So geht es wirklich nicht weiter!“

Die Mutter fragt: „Was haben Sie gesagt?“

Die Nachbarin ruft: „So geht es nicht weiter! Ihre Kinder sind uns zu laut!“

Die Mutter ruft: „Ich habe Sie nicht verstanden!“

Die Nachbarin ruft: „Ihre Kinder sind uns zu laut!“

Die Mutter ruft: „Wie bitte? Was meinen Sie?“

Die Nachbarin ruft: „Ich meine, dass Ihre Kinder zu laut sind! Diesen Krach kann ja niemand ertragen!“

Die Mutter ruft: „Schade, ich kann Sie nicht richtig verstehen! Meine Kinder sind ziemlich laut!“

Aufgabe zum Text:

Lest den Text mit verteilten Rollen so, wie die beiden Frauen ihn wohl sprechen. Vielleicht könnt ihr auch noch einen eigenen Text ergänzen. Spielt die ganze Szene! Was ist eine Szene?

6.2 Die beiden Ziegen¹³² (siehe die CD-Anlage)

Zwei Ziegen begegneten einander
Auf einem schmalen Steg,
der über einen reißenden, tiefen Bach führte;
die eine wollte hinüber,
die andere herüber.
„Geh mir aus dem Weg!“, sagte die eine.
„Das wär mir schön!“, rief die andre,
„geh du zurück und lass mich hinüber;
Ich war zuerst auf der Brücke!“
„Was fällt die ein?“, erwiderte die erste.
„Ich bin so viel älter als du
Und sollte dir weichen?
Nimmermehr!“
Keine wollte nachgeben;
Jede wollte zuerst hinüber
Und so kam es vom Zank zum Streit
Und zu Tätlichkeiten.
Sie hielten ihre Hörner vorwärts
Und rannten zornig gegeneinander.
Von dem heftigen Stoßen
Verloren beide das Gleichgewicht
Und sie stürzten miteinander
Von dem schmalen Steg hinab
In den reißenden Bach,
aus dem sie sich nur mit großer Anstrengung ans Land retteten.

¹³¹ Stiemert, 1978, S. 66

¹³² Grimm, 1978, S. 34

Anlage Nummer 7

7.1 Papa zieht um¹³³

An einem Samstagmorgen fing Papa an, seine Hemden und Hosen in einem Koffer zu packen. „Verreist du?“, fragte Bern.
„Ich muss dir etwas sagen.“, antwortete Papa und hörte auf zu packen. „Ich ziehe aus.“
„Du gehst weg? Warum denn?“, fragte Bernd.
„Magst du mich nicht mehr?“
„Doch“, sagte Papa, zog Bernd zu sich und nahm ihn in den Arm.
„Du kannst doch Mama nicht alleinlassen!“, sagte Bernd.
„Mama will es ja auch“, antwortete Papa.
„Das hat überhaupt nichts mit dir und mit mir zu tun. Mama und ich trennen uns, nicht du und ich. Du bleibst immer mein Sohn und ich dein Papa.“

Aufgabe zum Text:

In der Geschichte macht Bernd sich Sorgen. Sein Papa hilft ihm. Was sagt er?

Hast du schon etwas Ähnliches erlebt? Was haben dir deine Eltern gesagt? Kennst du jemanden in deiner Klasse, der in Bernds Situation ist?

7.2 Du bist nie mehr mein Freund!¹³⁴

Nach einer heftigen Auseinandersetzung mit ihrer Mutti ist Kathi entsetzlich wütend: Die Mutter hat ihre neue Frisur zerstört – ohne lang zu diskutieren, hat sie ihr die rosa und lila Büschel der Irokesenfrisur abgeschnitten...

Kathi nimmt die Schultasche, ging in ihr Zimmer, setzte sich zum Schreibtisch und holte das Rechenheft aus der Tasche und machte die Hausübung. Kathis Magen knurrte. Doch das essen wollte Kathi nichts. Wer wütend und traurig ist und vom nassen T-Shirt Gänsehaut auf dem Rücken hat, dem macht es nichts aus, auch noch hungrig zu sein. Obwohl Kathi die beste Rechnerin der ganzen 3a war, rechnete sie an diesem Nachmittag alle Rechnungen falsch aus, weil sie es nicht schaffte, die Wutgedanken und die Trauergedanken und die Rechengeanken auseinander zu halten.

(...)

Am Abend kam Mama später als sonst vom Büro. Sie hatte eine Überstunde machen müssen, weil sie zu Mittag eine Stunde versäumt hatte. Sie tat, als sei überhaupt nichts Besonderes passiert. So, als sei sie bloß müde. Sie ging in die Küche und klapperte mit Geschirr herum. Speck-Eier-Geruch zog in Kathis Zimmer.

Die Mama rief: „Bitte komm Tisch decken!“

Kathi blieb in ihrem Zimmer. Sie saß am Boden und Blätterte in einem alten Donald-Duck-Heft und dachte: Sie kann doch nicht glauben, dass zwischen uns alles aus ist!

„Kathi, das Essen wird kalt!“ Die Mama kam zur Kathi ins Zimmer. Kathi tat, als sei in die Donald-Duck-Geschichte vertieft.

„Jetzt hör mir einmal zu, Süße!“ Die Mama beugte sich zur Kathi. „Bocke nicht, wenn ich versuche, freundlich zu sein. Ich habe beschlossen, die ganze Sache zu vergessen. Obwohl mir das gar nicht so leicht fällt. Ich bin nicht mehr böse auf dich. Komm, Süße, sind wir wieder Freunde!“

¹³³ Maar, 2000, S. 17

¹³⁴ Nöstlinger, 2000, S. 23-24

Kathi schüttelte den Kopf. Sie dachte: Das ist der Gipfel! Sie ist nicht mehr böse! Sie will die Sache vergessen! Jetzt soll ich vielleicht noch dankbar und gerührt sein?

Die Mama legte eine Hand auf Kathis Schulter.

Kathi schüttelte die Hand ab und sprang auf. „Lass mich in Ruhe!“, rief sie. „Du bist nicht mein Freund! Nicht mehr!“

„Nur weil ich dich nicht mit zwei Rasierpinseln auf dem Schädel herumrennen lasse?“, fragte die Mama.

„Das ist mein Kopf!“, rief die Kathi.

„Und du bist mein Kind“, sagte die Mama. „Und wenn du einen Blödsinn machst, muss ich eingreifen!“ Die Mama versuchte wieder, eine Hand auf Kathis Schulter zu legen, doch Kathi rief: Greif mich nicht an! Greif mich bloß nicht an! Nie mehr, hörst, du?“

(...)

Kathi nimmt sich vor, kein freiwilliges Wort mehr mit ihrer Mutter zu reden. Nur „ja“ und „nein“ sagt sie, wenn sie gefragt wird. Zuerst tut die Mutter, als störe sie das nicht. Am Samstag aber...

Und als sie dann mit einem vollen Einkaufskorb zurückkam und der Kathi ein Himbeercornetto schenken wollte und die Kathi bloß wieder den Kopf schüttelte, obwohl Himbeereis Kathis Lieblingseis war, da rief die Mama: „Willst du nie mehr mit reden, willst du auf ewig böse bleiben?“

Kathi gab keine Antwort.

Die Mama rief: „O.K.! Ich hab mich falsch verhalten! Ich hätte mit dir reden müssen! Ich hätte das Irrsinnszeug nicht einfach wegschneiden dürfen! Aber wenn ich wütend bin, passiert mir eben so was! Es tut mir Leid! „

Kathi sagte noch immer nichts. Die Mama seufzte. „Kathi, was willst du von mir?“, fragte sie. „Was muss ich noch tun, damit du wieder freundlich wirst?“

„Du musst einsehen“, sagte Kathi, „dass meine Haare nur mich etwas angehen! Dass du dabei gar nichts dreireden darfst!“

„Das kann ich nicht“, sagte die Mama.

Kathi setzte sich zur Mama.

(...) „Sag mir einen vernünftigen Grund“, rief sie, „warum man keinen Irokesenstreifen haben kann!“

„Weil“, sagte die Mama, „weil-“ sie steckte einen Daumen in den Mund und biss am Daumennagel.

„Dass er dir oder Huber oder der Nachbarin nicht gefällt“, sagte die Kathi, „ist doch kein vernünftiger Grund, weil mir gefällt deine Frisur und die von der Nachbarin auch nicht!“

„Ich muss darüber nachdenken“, murmelte die Mama.

7.3 Die Geschichte von der Münze, die alle Schulden bezahlen konnte¹³⁵

Peter

fand auf der Straße einen Euro.

Er ging damit zu Josef und sagte:

„Josef, ich bin dir zwei Euro schuldig. Hier gebe ich dir einen zurück.

Jetzt schulde ich dir noch einen Euro.“

¹³⁵ Odehnal, 2003, S. 71

Josef

sagte: „In Ordnung!“

Er ging damit zu Julia und sagte:

„Julia, ich bin dir zwei Euro schuldig. Hier gebe ich dir einen zurück.

Jetzt schulde ich dir nur noch einen Euro.“

Julia

bedankte sich.

Sie ging damit zu Pauline und sagte:

„Pauline, ich bin dir zwei Euro schuldig. Hier gebe ich dir einen zurück.

Jetzt schulde ich dir nur noch einen Euro.“

Pauline

Kletterte über den Zaun, fand Peter im Liegestuhl und sagte:

„Peter, ich bin dir zwei Euro schuldig. Hier gebe ich dir einen zurück.

Jetzt bin ich dir nur noch einen Euro schuldig.“

Peter

Sagte: „Ist gut!“

Er ging damit zu Josef, gab ihm die Münze und meinte: „So, jetzt sind wir quitt!“

Josef sagte: „In Ordnung!“

Er ging damit zu Julia, gab ihr die Münze und meinte: „So, jetzt sind wir quitt!“

Julia

Sagte: „Danke!“

Sie ging damit zu Pauline, gab ihr die Münze und meinte: „So, jetzt sind wir quitt!“

Pauline

Kletterte wieder über den Zaun, fand Peter wieder im Liegestuhl und sagte:

„So, hier bringe ich dir den zweiten Euro. Jetzt sind wir quitt!“

7.4 Der Wind vor dem Richter¹³⁶

Richter: Wer hat gegen den Wind zu klagen?

1. Kläger: Mir hat er ein Fenster entzweigeschlagen.

2. Kläger: Mich packte er wie ein Hund am Rökkchen.

3. Kläger: Mir warf er vom Fenster ein Blumenstöckchen.

4. Kläger: Mir zog er die Wäsche vom Seil auf den Rasen.

5. Kläger: Mir hat er die Zeitung vom Tisch geblasen.

6. Kläger: Mir hat er den Staub ins Gesicht geweht.

7. Kläger: Mir hat er den Regenschirm umgedreht.

8. Kläger: Mir lässt sein Heulen bei Nacht keine Ruh, er bläst im Kamin und schlägt Läden zu.

¹³⁶ Dreher, 2001, S. 84

Richter: Das sind ja ganz böse Geschichten. Wer weiß nun was Gutes vom Wind zu berichten?

1. Zeuge: Mir wär´ ohne Wind noch kein Drachen gestiegen.
2. Zeuge: Auch ich kann ihn brauchen beim Segelfliegen.
3. Zeuge: Er trocknet die Wäsche und trocknet die Erde.
4. Zeuge: Er lenkt doch die Wolken wie der Hund seine Herde.
5. Zeuge: Er ist auch ganz lustig, wenn er spielt mit den Hüten.
6. Zeuge: Und macht er nicht fruchtbar Millionen von Blüten?
7. Zeuge: Auch muss er die Flügel der Windmühlen drehen, dem Wind soll darum kein Leid geschehen.

Richter: Man bringe den Angeklagten hierher, dann stelle er sich mal selbst zur Wehr.

Diener: Herr Richter, ich suchte im ganzen Haus, ich glaube, er flog zum Schornstein hinaus.

Richter: Dann ist er freilich nicht mehr zu fassen. Wir wollen ihn weiterhin blasen lassen.

7.5 An einem großen stillen See¹³⁷

An einem großen stillen See in einem kleinen gelben Haus wohnte ein Kind, das fürchtete sich vor der Nacht.

Jeden Abend setzte die Mutter den großen braunen Stofflöwen ins Regal, damit er das Kind bewachte. Aber das half nicht. Jeden Abend ließ die Mutter die Kinderzimmertür einen Spalt breit offen, damit ein Lichtstrahl in die Dunkelheit fallen konnte. Aber das half nicht. Jeden Abend sang die Mutter das Lied von den vierzehn Engeln. Aber das half nicht. Das Kind fürchtete sich so sehr vor der Nacht, dass es nicht schlafen wollte.

Die Nacht ist ja groß und schwarz und ewig lang. „Und was können vierzehn Engel schon gegen die Nacht ausrichten?“, dachte das Kind. Im Dunkeln hat niemand ein Gesicht. Und wer kein Gesicht hat, den kennt man nicht. Das Kind konnte die Engel im Dunkeln nicht sehen. Und es wusste, dass auch die Engel im Dunkeln nichts sehen konnten.

¹³⁷ Jansen, 1993, S. 13

Anlage Nummer 8

8.1 Bauplan für ein „Rondell“¹³⁸

Das Rondell ist ein Gedicht aus sieben evtl. acht Zeilen. Die **1., 4. und 7.** Zeile sind gleich. Die **2. und 8.** Zeile sind ebenfalls gleich.

- Der Schüler schreibt fünf Sätze zu einem Thema auf Papierstreifen.
- Er wählt einen Satz aus, der ihm besonders gut gefällt. Er soll diesen Satz noch zweimal aufschreiben. Jetzt hat er sieben Streifen.
- Sein Lieblingssatz bildet die erste, die dritte und die siebte Zeile von seinem Rondell. Er soll sich für die anderen Streifen eine Reihenfolge überlegen.
- Er soll noch überlegen: Möchte ich ein Wort verändern?
- Dann schreibt es sein Gedicht ohne Fehler und mit schöner Schrift auf ein Blatt.
- Schließlich soll er sein Gedicht vortragen.

8.2 Bauplan für ein „Neunerl“¹³⁹

Das Neunerl ist ein Gedicht, das aus neun Wörtern besteht.

Der Lehrer kann verschiedenes Thema aufgeben.

Überschrift

1. Zeile – 2 Wörter
2. Zeile – 2 Wörter
3. Zeile – 2 Wörter
4. Zeile – 2 Wörter
5. Zeile – 1 Wort = 9 Wörter

8.3 Bauplan für ein „Elfchen“¹⁴⁰

Das Elfchen ist ein Gedicht aus elf Wörtern in bestimmter Ordnung:

1. Zeile - 1 Wort Bunt
2. Zeile - 2 Wörter Die Blätter
3. Zeile - 3 Wörter Sie fallen ab
4. Zeile - 4 Wörter Ich liebe den Herbst
5. Zeile - 1 Wort Oktoberspatziergang

¹³⁸ Odehnal, 1980, S. 56

¹³⁹ Ebd. S. 57

¹⁴⁰ Ebd. S. 58

Anlage Nummer 9

9.1 Beispiel des Grundinventars , das für gemeinsamen sprachlichen Umgang benötigt wird

Zeig mal, was du hast

Ich bin dran

Gib mal her

Was hat er gesagt?

Ich bin (das Verkehrszeichen) und du (der Fahrer)

Noch einmal (von vorn)

9.2 Ausdrücke der Diskussion

Es sieht so aus, als ob (er etwas in der Hand hält)

Sie könnte eine... sein

Das glaube ich nicht

Das ist merkwürdig/komisch

Das gefällt mir (gar) nicht

Ja, sicher/natürlich

(Aber) nein (doch)

Ich/wir habe(n) geglaubt, ...

Wir haben das nicht verstanden (warum...)

9.3 Ein Beispiel der inhaltbezogenen Übung

Man gibt den Schülern ein Bildblatt mit sechs einfachen Zeichnungen, die z.B. darstellen, wie ein Mann verzweifelt sucht, von einem Baum herunterzuklettern und dabei eine Leiter sieht, die – einige Meter entfernt – an einer Mauer lehnt, wie jemand unter der geöffneten Motorhaube seines Autos irgend etwas mit einem großen Hammer reparieren will, u.a. Dazu werden den Schülern verschiedene Möglichkeiten genannt, wie sie auf diese Bilder sprachlich reagieren können. (*Wenn ich der Mann wäre, würde ich ..., Warum ruft er nicht um Hilfe? usw.*) Ähnliche Äußerungen können dann auch benutzt werden, wenn man im Unterricht dramatische Aktivitäten durchführt.

Anlage Nummer 10

Konkrete Beispiele des szenischen Spiels im Unterricht nach A. Duff und A. Maley

10.1 Partnerbeschreibung

Durchführung

Man fordert die Schüler auf, im Klassenraum herumzugehen, sich dabei gegenseitig genau zu betrachten und sich so viele Einzelheiten wie möglich über das Aussehen der Mitschüler zu merken. Auf ein Zeichen hin bleiben die Schüler stehen und stellen sich Rücken an Rücken mit demjenigen Partner auf, der sich gerade neben ihnen befindet. Dann beschreibt jeweils einer der beiden Partner das Aussehen des anderen; dabei dürfen sie sich natürlich nicht umdrehen. Während der Beschreibung sollten die Schüler die Aussagen ihres Partners weder bestätigen noch korrigieren. Sie können jedoch versuchen, durch weiterführende Fragen genauere Angaben zu erhalten, z.B.

A: Du hast einen blauen Pulli an.

B: Dunkelblau oder hellblau?

A: Du hast eine Armbanduhr.

B: Woraus ist das Armband gemacht?

Nachdem sie sich gegenseitig beschrieben haben, drehen sich die Schüler um und vergleichen ihre Aussage mit tatsächlichem Aussehen ihres Partners.

Bei der Durchführung dieses Spiel wird man feststellen, dass die Schüler ihre zuvor gemachten Aussagen spontan kommentieren werden. Die Unmittelbarkeit einer derartigen Reaktion ist auf andere Weise – etwa durch das Nachsprechen von Dialogrollen – nur sehr schwer zu erreichen.

10.2 Spielvariante - Raumbetrachtung

Als eine Variante dieser Übung könnten die Schüler den Wortschatz über die Ausrüstung des Klassenzimmers betrachten. Zuerst fordert man die Schüler auf, im Klassenzimmer herumzugehen und sich alles genau anzusehen. Dieses sollte nicht länger als etwa zwei Minuten dauern. Auf eine Aufforderung des Lehrers hin sollten die Schüler stehen bleiben und mit ihren Nachbarn ein Paar bilden. Derjenige, dem die Fragen über die Ausrüstung des Zimmers gestellt werden, braucht seine Augen zu schließen – ich empfehle den Schülern, die die Fragen zu beantworten haben, ihre Augen mit einem Tuch zu bedecken. Insgesamt sollten fünf oder sechs Fragen der folgenden Art gestellt werden, aber sie sollen zunächst noch nicht (laut) beantwortet werden:

Wie viel Fenster/Türen/Lampen sind in diesem Raum/Zimmer?

Welche Farbe haben die Vorhänge?

Gibt es an der hinteren Wand eine Steckdose/einen Lichtschalter?

Wo ist/steht der Papierkorb?

Steht etwas an der Tafel?

Ist ein Fenster offen?

Auf eine Aufforderung des Lehrers hin sollten die Schüler dann die Augen wieder öffnen und ihre Antworten mit demjenigen Mitschüler vergleichen. Dabei werden sie gewöhnlich spontan bekennen, woran sie sich richtig erinnert und was sie falsch beantwortet haben. Möglicherweise wird es nötig sein, dass der Lehrer sich unter die Schüler mischt, um sich zu vergewissern, dass auch wirklich alle Fragen zu Sprache kommen.

10.3 Geschichte Spielen

Durchführung

In Klassen mit wenigen Schülern bilden die Schüler einen großen Kreis. Ist dies nicht möglich, kann man auch zwei oder drei kleinere Kreise zusammenstellen. Nicht zu schnell, aber auch nicht zu langsam – und immer in der gleichen Richtung – gehen die Schüler im Kreis herum. Dabei erzählt man ihnen eine Geschichte. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, sich so zu bewegen, dass ihre Körperhaltung mit dem jeweiligen Inhalt der Geschichte übereinstimmt. Wie das im Einzelnen geschehen könnte, sollte man nicht vormachen oder vorschreiben; die Schüler sollen völlig frei entscheiden können, wie sie sich bewegen wollen, wobei sie von der Stimmführung, der Betonung und den Wiederholung des Geschichtenerzählers inspiriert werden. Die Geschichte braucht nicht unbedingt ein Ende zu haben.

Ein Beispiel

Du bist zu Fuß unterwegs. Du gehst durch einen Wald in den Tropen. Es ist Nachmittag, später Nachmittag. Es ist heiß. Feucht. Drückend. Du schwitzt. Der Pfad wird enger und enger. Du steigst über Schlingpflanzen und Baumwurzeln. Plötzlich bleibst du stehen und horchst. Dann gehst du weiter. Du hast jetzt Angst, und ein Sturm zieht sich zusammen. Du hörst den Donner über dich. Du versuchst zu rennen ... Der Pfad wird immer unwegsamer. Schließlich hast du ihn verloren. Du nimmst dein Buschmesser und schlägst, schlägst, schlägst dir einen Weg frei. Es beginnt zu regnen. Ein tropischer Wolkenbruch. Dein Arm ist vom Schlagen müde geworden. Du sinkst zu Boden...

An einer solchen Stelle kann man die Geschichte unterbrechen und das Spiel beenden. Man kann aber auch die Schüler dazu auffordern, sich ein eigenes Ende für die Geschichte auszudenken.

10.4 Wer errät die Tageszeit?

Durchführung

Man teilt die Klasse in Zweier- oder Dreiergruppen auf. Jede Gruppe legt sich auf eine Tageszeit und auf eine bestimmte Person fest. Diese Person spielt dann einen Vorgang, der mit der gewählten Tageszeit in Verbindung steht. Die Gruppen spielen sich gegenseitig ihre Szenen vor und versuchen herauszufinden, welche Handlung zu welcher Tageszeit stattfinden könnte. Ein Beispiel: Mittagszeit in einer Kleinstadt; ein Ladenbesitzer ist dabei, sein Geschäft für die Mittagszeit zu schließen, und eine Hausfrau versucht verzweifelt, vorher noch einzukaufen.

Es dürfte ratsam sein, allzu eindeutige Handlungen von vornherein auszuschließen, z.B. das Aufstehen am Morgen oder das Zubettgehen am Abend.

10.5 Spiel mit Lauten

Durchführung

Erster Durchgang. Die Schüler stellen sich in einem großen Kreis auf. Im Chor wird geübt, Laute zu produzieren, z.B.

Aaaaah! (Überraschung und Freude)

Ohhhh! (Enttäuschung, wenn etwas nicht gelungen ist)

Mmmm (anerkennende Zustimmung, wenn einem etwas gefällt)

Oh-oh-oh (lange anhaltendes Stöhnen vor Schmerz)

Zweiter Durchgang. Man gibt den Schülern ein Wort vor, z.B. *Nein!* Oder *Tag!* Oder *Wirklich?* Dann löst sich der Klassenverband auf. Die Schüler suchen sich nacheinander mehrere Partner und tragen ihnen das vereinbarte Wort vor – und zwar jeder anders, je nachdem, in welchen (gedachten) Zusammenhang es gestellt wird. So kann Nein z.B. ein erschreckter Ausruf sein, wenn jemand etwas Heißes anfassen will, oder aber ein striktes und endgültiges Verbot, nachdem ein Kind zum drittenmal gefragt hat, ob es fernsehen darf. Die Schüler sollen herauszufinden versuchen, in welchem Zusammenhang die Wörter jeweils geäußert worden sein könnten. Hauptzweck dieser Übung ist es, den Schülern Gelegenheit zu geben, sich einmal ein wenig zu entspannen und dabei die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten kennen zu lernen, die sie mit Hilfe ihrer Stimmbänder realisieren können.

10.6 Telefongespräche

Durchführung

Man spielt den Schülern Tonaufzeichnungen von Telefongesprächen vor, bei denen nun ein Gesprächspartner zu hören ist. Das Gespräch wird zweimal vorgespielt. Beim ersten Mal sollen die Schüler einfach nur zuhören. Beim zweiten Mal schreiben sich stichwortartig auf, was die Person am anderen Ende der Leitung wohl jeweils gesagt haben könnte. Wer möchte, kann den Text der Tonaufzeichnung auch an die Tafel schreiben, mit einem Tageslichtprojektor projizieren oder vervielfältigen und austeilen. Die Schüler können dann beim Zuhören mitlesen.

Danach sucht sich jeder Schüler einen Partner und erarbeitet mit ihm den vollständigen Text des Telefongesprächs; wenn sie wollen, können die Schüler das Gespräch auch (am Anfang und Ende) ergänzen. Für diese Partnerarbeit bietet es sich an, dass die Schüler Rücken zu Rücken sitzen; so erhält die Übung einen realistischen Anstrich. Wenn sie fertig sind, suchen sie sich eine andere Zweiergruppe. Sie tragen sich ihre Ausarbeitungen gegenseitig vor und kommentieren die Ergebnisse.

Ein typisches Beispiel für einen unvollständigen Gesprächstext:

...Nein, nein, nur kleine... Ach, dazu hatten wir eigentlich gar keine Zeit, und es hat ja auch immerzu geregnet.
...Nein, wir haben überhaupt keine Probleme gehabt. ...Hmm. ...Du, hör mal, ich möchte eigentlich gern wissen, ob deine Mutter was dagegen hat, wenn ich sie hier heute Abend in die Wohnung bringe. ...Ach du liebe Güte! ... O nein nein nein, nicht wie letztes Mal, bestimmt nicht. ... Naja, das Badezimmer wäre ein idealer Ort.
...Ach so. ...Kann ich dann von dir die Schlüssel bekommen? ...Prima. ...

Vorschlagliste

... Es tut mir leid, aber er ist leider nicht da. ... Nein, ich weiß, das ist ärgerlich, aber er reist viel und ... Gut. Ich kann Sie natürlich mit seiner Mitarbeiterin verbinde.. ... Ja, das versteh´ ich, aber sie kennt alle Vorgänge. ... Ach so, das ist natürlich ´was anderes. Ich glaube nicht, daß sie darüber Bescheid weiß. ... Warum versuchen Sie es morgen nicht noch mal? Vielleicht schaut er für ein paar Minuten rein. .. Ich denke, so gegen 9. .. Ja, ich richte ihm aus. ...

10.7 Konflikte

Durchführung

Erster Durchgang. Die Klasse wird in Schülerpaare aufgeteilt. Einer beiden Schüler spielt irgendeinen Verkäufer, der andere einen schwierigen Kunden. Zunächst besprechen sie, wie sie vorgehen wollen; dann kann das Spiel beginnen. Obgleich der Kunde sehr schwer ist, verliert der Verkäufer dennoch nicht seine Ruhe, sondern antwortet immer höflich und hilfsbereit. Eine gewisse Spannung in der Beziehung zwischen den beiden Personen sollte jedoch nicht verborgen bleiben. Wenn die Situation zu Ende gespielt worden ist, wechseln die Partner ihre Rollen.

Zweiter Durchgang. Jetzt wird in Gruppen zu je vier Schülern gearbeitet. Jede Gruppe unterteilt sich in zwei Paare: ein Schülerpaar spielt die gleiche Situation wie im ersten Durchgang. Allerdings soll diesmal der Konflikt zwischen dem Kunden und dem Verkäufer nicht unterdrückt werden, sondern offen zum Ausbruch kommen; mit anderen Worten: der Verkäufer wehrt sich zunehmend gegen das Auftreten des Kunden. Das zweite Schülerpaar beobachtet den Spielvorgang und äußert sich am Ende kritisch dazu. Dann tauschen auch hier wieder die Schülerpaare ihre Rolle.

Zitationen aus:

Maley, Alan/Duff, Alan: *Szenisches Spiel und freies Sprechen in Fremdsprachenunterricht*. München: Max Hueber Verlag, 1985.

Anlage Nummer 11

Literarische Texte zu vorgeschlagenen Spielvarianten

11.1 Gewählte Aussage aus „Grimms Märchen“¹⁴¹ zur Spielvariante *Wer bin ich?*

Rumpelstilzchen: S. 251, Z. 17-20

... Das Mädchen wusste sich nicht zu helfen und weinte, da ging abermals die Türe auf, und das kleine Männchen kam und sprach: „was gibst du mir wenn ich dir das Stroh zu Gold spinne?“ ...

Schneewittchen: S. 236, Z. 4-7

...Bald darauf bekam sie ein Töchterlein, das war so weiß wie Schnee, so rot wie Blut, und so schwarzhaarig wie Ebenholz, und wurde darum genannt. ...

Die zwölf Brüder S. 62, Z. 23-28

...In dem Häuschen lebten sie zehn Jahre zusammen, und die Zeit ward ihnen nicht lang. Das Töchterlein, das ihre Mutter, die Königin, geboren hatte, war nun herangewachsen, war gar schön, und hatte einen goldenen Stern auf der Stirne. ...

Rapunzel S. 76, Z. 23-26

...Wenn sie nun die Stimme der Zauberin vernahm, so band sie ihre Zöpfe los, wickelte sie oben um einen Fensterhacken, und dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief herunter, und die Zauberin stieg daran hinauf. ...

Hänsel und Gretel S. 90, Z. 19-22

... Die Alte aber war eine böse Hexe, die lauerte den Kindern auf, und hatte bloß um sie zu locken ihr Brothäuslein gebaut, und wenn eins in ihre Gewalt kam, da machte sie es tot, kochte es und aß es, und das war ihr ein Festtag. ...

Aschenputtel S.117, Z. 2-5

...Er kaufte nun für die beiden Stiefschwestern schöne Kleider, Perlen und Edelsteine, und auf dem Rückweg, als er durch einen grünen Busch ritt, streifte ihn ein Haselreis und stieß ihm den Hut ab. ...

Rotkäppchen S. 133, Z. 23-28

Es war einmal ein kleines süßes Kind, das hatte jedermann lieb, am allerliebsten aber ihre Großmutter. [...] Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rotem Sammet, und weil ihm so wohl stand, und es nichts anders mehr tragen wollte, hieß es nur das

¹⁴¹ Alle Aussage aus: Grimm, 1985

11.2 Wie Märchen und Sagen gesammelt wurden¹⁴²

Früher, bevor es Zeitungen gab und Rundfunk und Fernsehen, erzählten die Menschen einander, was geschehen war. Sie trafen sich an den Winterabenden in ihren Zimmern und Spinnstuben, im Sommer draußen vor dem Haus oder an den Brunnen. Sie erzählten einander auch Märchen und Sagen, die sie selbst schon von ihren Eltern und Großeltern gehört hatten. Viele Menschen kannten diese Geschichten, ohne dass sie jemand aufgeschrieben hätte, sie wurden mündlich überliefert.

Bis Jakob und Wilhelm Grimm vor ungefähr zweihundert Jahren (1805) anfangen Märchen und Sagen zu sammeln. Sie wollten dafür sorgen, dass die mündliche Überlieferung nicht verloren ging.

Viele Menschen kennen die Namen Jakob und Wilhelm Grimm. Aber wenige kennen die Namen der gebildeten und belesenen Frauen, die ihnen die Geschichte erzählen oder für sie aufgeschrieben. Es waren vor allem Friedrike Mannel, Dorothea Wild, die Schwestern Hassenpflug und Dorothea Viehmann.

Lyrischer Text zum Spielvorschlag

11.3 Fröhlicher Tropfen¹⁴³

Wie der Regen tropft, Regen tropft,
an die Scheiben klopft!
Jeder Strauch ist naß [sic] bezopft.

Wie der Regen springt!
In den Blättern singt
eine Silberuhr.
Durch das Gras hin läuft,
wie eine Schneckenspur,
ein Streifen weiß beträuft.

Das stürmische Wasser schießt
in die Regentonne,
daß [sic] die überfließt
und in breitem Schwall
auf den Weg beküsst
stürzt Fall um Fall.

Und der Regenriese,
der Blauhimmelhasser,
Silbertropfenprasser,
niesend faßt [sic] er in der Bäume Mähnen,
lustvoll schnaubend in dem
herrlich vielen Wasser.

¹⁴² Kretschmer, 2001, S. 41

¹⁴³ Britting, 1957, S. 35

Und er lacht mit fröhlich weißen Zähnen
und mit kugelrunden, nassen Freudentränen.

Mögliche Varianten der lyrischen Texte

11.4 Der Schatten¹⁴⁴

Hallo, ich bin da!
Ich bin dein Schatten.
Ich folge dir
Auf Schritt und Tritt,
und was du machst,
das mach´ ich mit!
Springst du lustig umher,
spring´ auch ich kreuz und quer,
hebst du die Arme oder Beine,
dann heb´ ich auch meine.
Du fängst auch den Ball
Nicht ohne mich –
Bei Sonnenschein
Bin ich immer um dich.

11.5 Rotkehlchen¹⁴⁵

Rotkehlchen auf dem Zweige hupft –
Wipp, wipp! -,
Hat sich ein Beerlein abgezupft –
Knipp, knipp!-,
Lässt sich zum klaren Bach hernieder,
Tunkt´s Schnäblein ein und hebt es wieder-
Stipp, stipp, nipp, nipp! –
Und schwingt sich wieder in den Flieder.

Es singt und piepst ganz allerlieb-
Zipp, zipp, zipp, zipp, trili!
Sich seine Abendmelodie,
Steckt`s Köpfchen dann ins Federkleid
Und schlummert bis zur Morgenzeit.

Dieses Gedicht können die Schüler als Gruppe vortragen. Einer spricht den Text und die anderen machen passende Bewegungswörter (wipp-wipp, knipp-knipp...).

¹⁴⁴ Demmer, 1998, S. 15

¹⁴⁵ Busch, 1982, S. 12

11.6 Traktor-Geknatter¹⁴⁶

Ein Traktor kommt um die Ecke gerattert.
Man kennt ihn gleich, wie er klappert und knattert
und rüttelt und ruckelt
und zittert und knackt
und schüttelt und zuckelt
und stottert im Takt-
bis unter die Brücke zum dicken Bagger
wackelt der Traktor mit taketa-taka,
takete-taka, taketa-pff
take -aus!
Dann geht der Traktorfahrer nach Haus.

Das Traktorgedicht kann so vorgelesen werden, dass man richtig hört, wie der Traktor knattert und ruckelt. Die Schüler können aber auch einige Worte aus dem Gedicht so schreiben, dass die Geräusche zu erkennen sind.

Volksgut zum Spiel Was macht die Hexe um welche Zeit?

11.7 Die kleine Hexe¹⁴⁷

Morgens früh um sechs
Kommt die kleine Hex.

Morgens früh um sieben
Schabt sie gelbe Rüben.

Morgens früh um acht
Wird Kaffe gemacht.

Morgens früh um neun
Fegt sie´s Kämmerlein.

Morgens früh um zehn
Holt sie Holz und Spän´.

Feuert an um elf,
kocht dann bis um zwölf
Fröschebein und Krebs und Fisch: Hurtig, Kinder, kommt zu Tisch!

¹⁴⁶ Halbey, 1965, S. 5

¹⁴⁷ Odehnal, 1980, S. 120

Anlage Nummer 12

Text zur Dramatisierung der Sprache

12.1 Piquer et disparaitre¹⁴⁸

Günstig die Nächte von Sonntag auf Montag, ebenfalls von Montag auf Dienstag. Nennenswerte Lustbarkeiten finden da nur selten statt. Bereist vor Mitternacht sind sie Straßen meistens leer, zirkulierende Polizeiautos kaum zu befürchten.

Zwar nicht in jeder dieser ruhigen Nächte, aber doch stets wieder verlässt er, plötzlich hellwach, wie von einem inneren Ruf geweckt, nach Mitternacht seine Wohnung und pedalt mit dem Fahrrad in entfernter gelegene Stadtteile oder in Vororte hinaus, in milden Sommernächten sogar über offene Land in benachbarte Dörfer. Im eigenen Wohnviertel arbeitet er nie.

Bislang erregte seine nächtliche Tätigkeit kein aufsehen, jedenfalls kein öffentliches. Für ihn der Beweis, dass seine Taktik richtig ist. Allerdings häufen sich, ist zu hören, bei der Polizei Strafanzeigen gegen Unbekannt. Wie viele Operationen mag er mittlerweile wohl ausgeführt haben? Hunderte vielleicht – er zählt sie nicht, führt nicht Buch, obwohl er tagsüber auf den Amt für Statistik arbeitet. Operationen, gatte er sich überlegt, war wohl das richtige Wort. Bin ich nicht eine Art Chirurg? Schneidend, stechend rette ich Leben.

Allmählich hat er sich die erforderliche Geschicklichkeit angeeignet. Unmöglich, senkrecht von oben und also mit voller Kraft zuzustoßen! Es bedarf einer bestimmten Drehbewegung des Arms und, natürlich, des Handgelenks, damit Stich und Schnitt blitzschnell, dennoch aber kräftig genug von der Seite her ausgeführt werden können. Dabei bleibt Unauffälligkeit das höchste Gebot. Nie weiß man, ob die Nacht nicht doch vielleicht Augen hat.

Einmal also da, hernach ganz anderswo, ein drittes, höchstens viertes Mal noch – häufiger aber nie in der gleichen Nacht. Das würde auffallen, lieferte der Nachforschung Anhaltspunkte. Keinesfalls darf man sich hinreißen, vom Erfolg verführen lassen. Piquer et disparaitre. Nach getaner Arbeit radelt er nach Hause zurück, schläft, entspannt jetzt, noch vier, fünf Stunden, je nachdem. Um halb acht ist er, pünktlich wie immer, im Büro. Und weshalb das alles?

Eine Stimme, ein Ruf, wie gesagt. Nicht Elisabeth und doch auch Elisabeth. Jedenfalls vermeint er, sie lächeln zu sehen, als wäre sie stolz auf ihren sonst eher schüchternen, jetzt aber überraschend beherzten Mann. Immer schon hat sie ihm mehr zugetraut als er sich selber. Nickt sie ihm nicht sogar ermunternd zu und wiederholt, was sie zuweilen gesagt hat: Nichts ist kostbarer als das Leben, alles Lebendige, wir können nie genug tun, um es zu schützen, zupflegen! Felsenfest glaubte sie, einmal doch noch Kinder haben zu können.

Wäre er der Zustimmung Elisabeths nicht gewiss, würde er seine nächtlichen Operationen nicht durchführen wollen. Undenkbar freilich, dass sie gerächt werden möchte. Was soll das, hört er sie sagen, Rache bringt doch nichts, schon gar nicht eine Wendung zum Guten! Stets hatte sie erlittenes Unrecht oder Unglück gefasst hingenommen, weitaus gefasster als er

¹⁴⁸ In: Huber, 1999, S. 348-349

jedenfalls. Selbst dieses Mal hätte sie vermutlich 'Schicksal' gesagt, falls sie noch etwas hätte sagen können. Sogleich aber war sie tot gewesen. Auf dem Fußgängerstreifen. Die einzige Zeugin hatte einen blauen Mercedes davonrasen sehen. Der Fahrer stelle sich später der Polizei, sprach von Unwohlsein, Tabletten und 'momentaner Schuldunfähigkeit'. Urteil: Tausend Franken Buße, einen Monat Haft auf Bewährung, keinen Führerscheinentzug.

Das wahllos tötende Monster! Auch Richter zählen zu seinen Komplizen. Entschlossen verteidigt er nun aber mit jedem Pneu-stich, mit jedem Reifenschnitt kostbares Leben. Selbst wenns nur ein einziger Unfall gewesen wäre, den er bisher hatte verhüten können, es hätte, davon war er überzeugt, vollauf genügt, um seine Aktionen zu rechtfertigen. 30 Millionen Menschen hat das Auto, wie er neulich in einer Zeitung las, seit seiner Erfindung getötet. Eines der Opfer: Elisabeth. 30 Millionen? Nichts als eine Zahl, anonym und furchtbar. Elisabeth aber: ein Name, IHR Name.

Auf die Idee der nokturnen, einmal vielleicht sogar rettenden Operationen gatte ihn sein altes, längst vergessenes, schon verloren geglaubtes Pfadfindermesser gebracht. Eines Abends, beim Aufräumen, war es ihm im Flurschrank unerwartet wieder in die Hände geraten.

Text zur vorgeschlagenen Variante der Dramatisierung der Sprache

12.2 Sich mögen¹⁴⁹

Mädchen:

„Ich mag dich.“

„Ich mag dich sehr.“

„Ich mag dich sehr oft.“

„Ich mag dich sehr oft sehen.“

Junge:

„Ich mag dich auch.“

„Ich mag dich auch sehr.“

„Ich mag dich auch sehr oft.“

„Ich mag dich auch sehr oft einladen.“

Mädchen:

„Nein, ich mag dich doch nicht.“

„Ich mag dich doch nicht sehr.“

„Ich mag dich doch nicht sehr gern.“

„Ich mag dich doch nicht sehr gern vermissen.“

Junge:

„Ich mag dich gar nicht.“

„Ich mag dich gar nicht sehr.“

„Ich mag dich gar nicht sehr gern.“

„Ich mag dich gar nicht sehr gern entbehren.“

¹⁴⁹ Manz, 1991, S. 65

Anlage Nummer 13

Audio Aufnahmen

Zum Inhalt:

Der angehängte CD-Träger beinhaltet drei vorgeschriebene literarische Texte, wobei jeder wird insgesamt dreimal, aber immer auf verschiedenen Varietäten von Muttersprachlern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz vorgelesen (1-9).

Weiterhin gibt es hier sieben Wiedergaben (11-17), worauf sich diese Muttersprachler kurz vorstellen, und zwei Aufnahmen (10,18), die ganz spontan entstanden sind. Weil sie für den dramapädagogischen Unterricht Wert haben können, habe ich mich entschieden, es übrig zu behalten.

- 1.- 3. Die beiden Ziegen (siehe Anlage Nummer 6.2)
- 4.- 6. Wind und Sonne (siehe Anlage Nummer 3.2)
- 7.-10. Nachbar-Theater (siehe Anlage Nummer 6.1)
11. Vorstellung – Peter aus Wien (0´41)
12. Vorstellung – Philip aus Wien (0´23)
13. Vorstellung – Arvid aus Berlin (0´31)
14. Vorstellung – Rica aus Leipzig (1´10)
15. Vorstellung – Beatrix aus der Schweiz (0´15)
16. Vorstellung – Bernhard aus der Schweiz (0´20)
17. Vorstellung – Roger aus der Schweiz (0´16)
18. Streit über Samstag (0´30)

Aufgenommen von:

Bachmann Roger aus Brütten, Schweiz (am 23.3. 2010)
Beckenstet Arvid aus Berlin, Deutschland (am 15.4. 2010)
Koch Beatrix aus Brütten, Schweiz (am 23.3. 2010)
Koch Bernhard aus Brütten, Schweiz (am 23.3. 2010)
Kurz Philipp aus Wien, Österreich (am 16.6. 2010)
Pfenigsdorf Rica aus Leipzig, Deutschland (am 15.4. 2010)
Truntic Peter aus Wien, Österreich (am 16.6. 2010)

Technische Parameter:

Alle Audioaufnahmen wurden mit Privathandy Nokia aufgenommen und folgendermaßen in einen Klapprechner Compaq übertragen.

konvertiert: Freeware Programm „AMR to MP3 Converter 1.4“

gebrannt auf CD-Träger: „Nero StartSmart“

Alle Wiedergaben sind durch Windows Media Player, Real Player so wie an allen CD-Player, die MP3 Aufnahmen akzeptieren, überspielbar.