

Zsuzsa Marlok (*Piliscsaba*)

Eine Betrachtung über die Anwendungsmöglichkeiten der Dramapädagogik in der Sprachausbildung von Germanistikstudenten

Vorbemerkungen – Germanistikstudium in Ungarn

Die gegenwärtige Lage der ungarischen Germanistik ist besorgniserregend. Immer weniger Schüler wählen Germanistik als Studienfach, viele Germanistiklehrstühle haben Existenzprobleme. Der Rückgang der Studentenzahlen hat sowohl bildungspolitische als auch gesellschaftliche Gründe. Ich möchte nur einen einzigen von Eltern, Schülern und Lehrern häufig genannten Grund erwähnen: Ein Germanistikstudium sei in unserer Zeit nicht *marktfähig* genug, d.h. nach dem Abschluss des Studiums seien die Karrierechancen auf dem Arbeitsmarkt schlecht, ja sogar völlig aussichtslos.

Warum entscheiden sich trotzdem einige Schüler für Germanistik als Studienfach? Mit welchen Erwartungen und Hoffnungen in Bezug auf Studieninhalte und Karrieremöglichkeiten wird das Studium verbunden? Die Berufsvorstellungen sind unterschiedlich, einige möchten nach dem Abschluss des Studiums als Dolmetscher oder Übersetzer arbeiten, andere im Kulturbereich oder evtl. als Deutschlehrer. Eins ist aber bei den meisten Bewerbern – unabhängig vom Berufswunsch – zu beobachten. Sie möchten am Ende des Studiums über solche Kompetenzen verfügen, die es ihnen möglich machen, sich in der Arbeitswelt zu bewähren und eine geeignete Stelle zu finden. So beziehen sich ihre Erwartungen – bewusst oder unbewusst – hauptsächlich auf drei Bereiche, auf

- *kognitive Kompetenzen*, d.h. die Studenten möchten sehr gute und in erster Linie *moderne* Sprachkenntnisse (kein Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch) und aktuelles Wissen über die Kultur, Politik, und Wirtschaft der deutschsprachigen Länder besitzen
- *persönliche Kompetenzen*, wie z.B. Autonomie, Reflexionsfähigkeit, Flexibilität, Kreativität, Fähigkeit sich zu verändern, die heutzutage bei Bewerbungen unerlässlich sind
- *soziale Kompetenzen*, wie z.B. Teamfähigkeit, Kompromissbereitschaft

Ich möchte diese Erwartungen nicht überbewerten, und auch die seit Jahrzehnten existierenden traditionellen Inhalte des Germanistikstudiums nicht abwerten. Die oben genannten Kompetenzen gelten allgemein als anerkannt, werden aber auch verschiedentlich von Fachleuten diskutiert.

Ich persönlich bin fest davon überzeugt, dass die geisteswissenschaftlichen Fächer, so auch die Germanistik, mit der Zeit Schritt halten müssen. Die traditionellen Studieninhalte *und* Unterrichtsmethoden müssen überprüft und erneuert werden, um die – statt mit Büchern – mit Computer und Filmen aufgewachsenen Schülergenerationen zu erreichen, und sie für die Studienrichtung Philologie und speziell für das Fach Germanistik zu gewinnen.

In meiner Tätigkeit in der Aus- und Fortbildung von Lehrern sehe ich im Rahmen der universitären *Sprachausbildung* der Germanistikstudenten in der Anwendung von Dramapädagogik (DP) *ein gutes Mittel*, um sowohl die *kognitiven*, als auch die *sozialen* und *persönlichen* Kompetenzen der Studenten zu entwickeln.

Was ist Dramapädagogik?

Bevor ich mit der Erläuterung meiner Gedanken beginne, will ich den Begriff DP im Kontext dieses Artikels definieren. Dies scheint unerlässlich zu sein, weil die DP in Ungarn sogar in Fachkreisen oft unterschiedlich verstanden und interpretiert wird.

Den Begriff DP zu definieren ist es gar nicht so einfach, denn ein einheitliches Verständnis existiert nicht. Welche Bedeutung hinter diesem häufig gebrauchten und oft missbrauchten Begriff steckt, hängt hauptsächlich von der Person ab, die diesen Begriff benutzt:

- eine Person, die eine Schauspielausbildung abgeschlossen hat und in ihrer Tätigkeit in erster Linie mit dem Theater verbunden ist oder
- jemand, der in psychologisch orientierten therapeutischen Dramamethoden geschult ist oder
- evtl. jemand, der Lehrer von Beruf ist, der die boltonsche DP¹ gelernt hat und sie in schulischen Rahmen für pädagogische Zwecke benutzt.

So wie die meisten DP-Definitionen ist auch meine subjektiv. Sie ist im Laufe meines beruflichen Werdegangs entstanden. Ich arbeite seit etwa 20 Jahren als Sprachlehrerin und habe in fast allen Stufen (von A1 bis C2), an unterschiedlichen Institutionen (Gymnasium Sekundarstufe, Goethe Institut, Sprachschule, Universität) Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. In den letzten 10 Jahren arbeite ich hauptsächlich in der Lehrerausbildung und nehme an der Sprach- und Fachdidaktikausbildung zukünftiger Deutschlehrer teil. Außerdem bin ich ausgebildete Psycho- und Bibliodramaleiterin und leite seit mehreren Jahren Psycho- und Bibliodrama-Gruppen (sowohl im Rahmen von in Ungarn akkreditierten Lehrer-

¹ Bolton, G. 1979: *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman. Bolton, G./Heatchote, D 1995: *Drama for learning*. Portsmouth: Heinemann.

fortbildungen als auch in Form von Selbsterfahrungsgruppen). Mit den Methoden DIE (Drama in education) und TIE (Theatre in education)² bin ich auch gut vertraut. In meiner Dissertation³ habe ich die Anwendungsmöglichkeiten der Dramatechniken in der Aus- und Fortbildung von Sprachlehrern untersucht.

Meine Definition entstand also aus der Theorie und Praxis unterschiedlicher Dramakonzepte und aus meinen Erfahrungen als Sprachlehrerin in der Aus- und -fortbildung. Dementsprechend bedeutet DP im Kontext dieses Artikels *nicht*:

- vor Publikum aufgeführte Stücke, bzw. deren Vorbereitung
- Sprachspiele im traditionellen Sinne der Spracharbeit
- Dialogarbeit bzw. kleine Szenen im traditionellem Sinne der Spracharbeit

Ich ziehe die Definition von Tselikas⁴ (1999: 15) zur Hilfe heran:

Dramapädagogik ist ein Ansatz, der die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke einsetzt. Die Mittel des Theaters beinhalten neben der Spracharbeit auch die Körper-, Stimm- und Rollenarbeit. ... In der Dramapädagogik werden imaginierte Welten, fiktive Kontexte geschaffen, um in ihnen zu arbeiten.

Im Folgenden möchte ich die Gedanken von Tselikas weiterführen. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (FU) verstehe ich unter DP eine Methode, bei der Theater Techniken eingesetzt werden, um die *fremdsprachliche Kommunikation authentischer* zu machen. Bei der Entwicklung der Fertigkeit ‚mündlicher Ausdruck‘, also während der fremdsprachlichen Kommunikation, werden nicht nur verbale Mittel benutzt, sondern der ganze Körper – Bewegung, Stimme, Lautstärke, Körpersprache usw. – wird einbezogen. Die Lernenden schlüpfen in Rollen, agieren und kommunizieren in diesen Rollen. In den dramatischen „als-ob“-Situationen ist die ganze Persönlichkeit – mit allen Eigenschaften, Gefühlen, Stimmungen, Erinnerungen – anwesend.

Es muss betont werden, dass es *nicht* um Erarbeitung von Rollen geht, wie im Theater. Die Studenten nehmen zwar eine Rolle an, bleiben aber „sie-selbst“. Sie probieren „nur“ während des Spiels aus, wie sie in der gespielten Situation handeln, denken und fühlen würden. Deswegen ist zu einem Spiel dieser Art *keinerlei* schauspielerisches Talent nötig. Alle, die wollen, sind fähig mitzumachen.

² Bolton, G. 1986: Drama in Education and TIE – a comparison. In: Davis, D./Lawrence, C. (eds.) (1986): Selected writings of Gavin Bolton. Longman. p. 180-189.

³ Marlok, Zs. 2004: Dramatechniken in der Sprachlehreraus- und -fortbildung. Dissertation. Veszprém. (Sprache: Ungarisch). http://twilight.vein.hu/phd_dolgozatok/karacsnemarkozsuzsanna/Karacsne_Marlok_Zsuzsanna.pdf

⁴ Tselikas, E. 1999: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Komplexe Dramaspiele vs. Dramatechniken (DT)

Vereinfacht formuliert kann man die Aufgaben/Spiele der DP in zwei Gruppen einteilen. In die erste Gruppe gehören die *komplexen Dramaspiele*, deren Ablauf und Charakteristika von der jeweiligen Dramamethode – DIE, TIE, Bibliodrama, literarisches Rollenspiel usw. – abhängt. Der Grad der Komplexität und somit die Spieldauer kann unterschiedlich sein, und manchmal nur 15 Minuten, mitunter aber auch mehrere Stunden in Anspruch nehmen, aber in jedem Fall geht es dabei um komplexe, methodenspezifische Dramaprozesse.

In die zweite Gruppe gehören die *nicht methodenspezifischen, kurzen Dramatechniken*, die sich meistens auf eine(n) Fähigkeit/Bereich beziehen. Das sind unter anderem sogenannte Rhythmus-, Konzentrations-, Gruppenintegrations-, Stimm-, Spiegel-, Blinden-, Kontakt- oder Vertrauensübungen bzw. Bewegungs-, Sprach- oder soziale Spiele, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Spiele sind in den unterschiedlichen Dramakonzepten sehr ähnlich. Man kann sich das so vorstellen, als ob es ein großes „Sammelbecken“ mit dramatischen, Körper und Seele einbeziehenden Techniken gäbe, auf das alle Dramakonzepte zugreifen. Egal ob Schauspieler nach Boal⁵ oder Stanislavski⁶ ausgebildet werden, ob in Selbsterfahrungsgruppen mit Psychodrama⁷ gearbeitet wird oder in der Schule DT für Erziehungszwecke eingesetzt werden. Der Unterschied liegt nicht im ‚Wie‘, sondern im ‚Wozu‘, also im Ziel der Übungen.

Die im Sprachunterricht verwendeten DT werden mal nach der Sprachstufe (Spiele für Anfänger oder Fortgeschrittene⁸) mal nach dem Offenheitsgrad der Übungen („Controlled, Open“⁹), mal nach dem Impuls, auf dessen Grundlage das Spiel entsteht (freie Improvisation, Spiel auf Grundlage eines Textes, Bildes oder akustischen Reizes¹⁰), mal aufgrund der zu entwickelnden Fertigkeit (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen¹¹) klassifiziert.

⁵ Boal, A. 1979/1989: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt: Suhrkamp.

⁶ Stanislavski, K. S. 1988: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Berlin.

⁷ Moreno, J. L. 1959: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart: Thieme. Leutz, G. (1974): Psychodrama. Berlin: Springer Verlag.

⁸ Livingstone, C. 1983: Role Play in Language Learning. Longman Handbooks for Language Teachers. Harlow: Longman.

⁹ Rouse, A. C. 1985: Do it yourself. A handbook of dramatic situations for teachers of English at all levels. Budapest: Tankönyvkiadó.

¹⁰ Holden, S. 1981: Drama in Language Teaching. London: Harlow Longman. Frankfurt: Puppen und Masken. Bowskill, D. 1974: Drama and the Teacher. Pitman Publishing.

¹¹ Wessels, Ch. 1987: Drama. Oxford. OUP.

Die Unterscheidung zwischen komplexen Spielen *und* den Dramatechniken ist im Kontext des FUs aus terminologischen und methodischen Gründen unerlässlich. *Dramatechniken* können als Spiele/Aufgaben im Sinne des ganzheitlichen Lernens aufgefasst werden, die seit dem Durchbruch der kommunikativen Didaktik ihren festen Platz im FU haben und zu derer Leitung keinerlei dramapädagogische Ausbildung vonnöten ist. Methodisches Geschick, ein wenig Fingerspitzengefühl, Offenheit und Kreativität der Lehrkraft sind meistens ausreichend, um sie in den FU integrieren und erfolgreich moderieren zu können. Sie können unabhängig von der Stufe und dem Alter der Teilnehmer als „warm up“ oder Auflockerungsübungen eingesetzt werden und/oder den traditionellen Unterrichtsprozess ergänzen, um Wortschatz oder Grammatik zu üben, zu festigen oder zu wiederholen, oder um Texte zu bearbeiten.

Um *komplexe Dramaspiele* im FU durchführen zu können, müssen zwei grundlegende Voraussetzungen gegeben sein. Einerseits müssen die *Teilnehmer* schon über relativ gute Sprachkenntnisse verfügen (mindestens Niveau B2), damit sie sich in der Fremdsprache – wenn auch fehlerhaft oder mit Hilfe von Kompensationsstrategien – äußern können. Ohne ausreichende Sprachkenntnisse kann das Spiel nicht durchgeführt werden. Andererseits muss der *Leiter des Spiels* nicht nur in der FU-Didaktik, sondern auch in DP ausgebildet sein. Das ist ein unerlässliches Kriterium zur Moderation von komplexen Dramaspielen, deswegen würde ich Kollegen ohne dramapädagogischen Abschluss davon abraten, Dramaspiele mit Sprachlernenden durchzuführen. Dramapädagogische Ausbildung – unabhängig von der Methode – besteht meistens aus zwei Hauptkomponenten: aus Selbsterfahrung (als Spielender und als Spielleiter) und selbstverständlich aus der theoretischen Ausbildung.

In meinen Seminaren arbeite ich in erster Linie mit komplexen Dramaspielen. Auf die Methodik des Spiels werde ich später eingehen.

DP im Sprachunterricht – ein kurzer historischer Ausblick (Ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

Der erste wichtige Meilenstein auf dem Weg zur Integration von DP im Sprachunterricht ist das im Jahre 1978 erschienene Buch von Maley/Duff „Drama techniques in Language Learning“¹². Diesem Buch folgen im englischen Sprachgebiet zahlreiche weitere Bücher¹³, die den Methodenpool und somit die Arbeit der Sprachlehrer mit zahlreichen Ideen bereichern.

¹² Maley, A./Duff, A. 1978: Drama techniques in Language Learning. London. CUP.

¹³ Zum Beispiel: Holden (1981), Livingstone (1983), Wessels (1987) siehe oben; Morgan, N./Saxton, J. 1987: „Teaching Drama“. A mind of many wonders. London: Hutchinson. Phillips, S. (1999): Drama with children. Oxford: OUP.

Demgegenüber gibt es in den deutschsprachigen Ländern wesentlich weniger Publikationen zu diesem Thema. Das Buch von Maley/Duff wird zwar einige Jahre später ins Deutsche übersetzt¹⁴, und es gibt einige weitere Publikationen von deutschen Autoren¹⁵, aber die Begeisterung seitens der Lehrer scheint geringer zu sein.

Die wichtigsten Beiträge zum Thema DP im Sprachunterricht erscheinen u.a. aus der Feder von Manfred Schewe, Susanne Even und Elektra Tselikas.

Der Name von Manfred Schewe muss unbedingt erwähnt werden, denn er ist derjenige, der über DP im FU die meisten Publikationen¹⁶ im deutschen Sprachraum veröffentlicht hat. In seiner Dissertation¹⁷ versucht er den dramapädagogischen Sprachunterricht theoretisch zu fundieren und ihn mit praktischen

¹⁴ Maley, A./Duff, A. 1985: Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Modelle für die Unterrichtspraxis. Forum Sprache. München: Hueber.

¹⁵ Info DaF 1988. 15/4 mit mehreren Artikeln zum Thema wie z. B. Esselborn, K.: Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch. p. 388-406. Schewe, M.: Fokus Lehrpraxis: für einen integrierten, dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene. p. 429-441. Sand, D. De/ Bovermann, M.: ... mit möglichst viel Gestik! Bewegung und szenische Darstellung im FU. p. 407-415. Feldhändler, D. 1989: Das lebendige Zeitungstheater - Teilnehmeraktivierung im FU durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen. In: Addison/Vogel (eds.): Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung, Vermittlung, Bewertung. Bochum: AKS Verlag. Dufeu, B. 1990: Imagination und Interaktion im Fremdsprachenunterricht. In: Dufeu, B. 1990: Interaktive Formen des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen. Mainz: Universität Mainz. p. 9-41. Schlemminger, G./Brysch, T./Schewe, M. 2000: Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen.

¹⁶ Unter anderem: Schewe, M./Show, P. (eds.) 1993: Towards drama as a method in the foreign language classroom. Frankfurt am Main: Lang. Schewe, M. 1998: Serie: Fremdsprache inszenieren. Inszenierungstechnik 1. Einfühlungsfragen beantworten. 2: Rollenmonolog. In: Fremdsprachenunterricht 42/51,1. p. 51-52.; Inszenierungstechnik 3: Standbild. In: Fremdsprachenunterricht 42/51,3. p. 206. Inszenierungstechnik 4: Positionseinnahme; 5: Selbstvorstellung; 6: Stimmencollage. In: Fremdsprachenunterricht 42/51, 5. p. 363. Inszenierungstechnik 7: Agierendes Erzählen; 8: LIRO-Technik; 9: LARO-Technik. In: Fremdsprachenunterricht 42/51, 6. p. 426-427. Schewe, M. 1998: Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht: eine ästhetisch-dramapädagogische Perspektive. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 47. Beiträge der 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache. Mainz. Schewe, M. 2001: Dramapädagogisch lehren und lernen. In: Jung, U. (ed.) 2001: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. p. 334-340.

¹⁷ Schewe, M. 1995: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: ZpB-Verlag /Universität.

Beispielen zu illustrieren. Das Buch ist für praktizierende Lehrer leider zu theoretisch und die Übungen fast ausschließlich nur mit fortgeschrittenen Lernern (Germanistikstudenten, Deutschlehrern) durchzuführen. Aber seine Tätigkeit im Bereich DP ist ohne Zweifel hervorzuheben.

Susanne Even denkt die auf Grundlagen der DIE entwickelte dramapädagogische Spracharbeit von Schewe weiter und untersucht in ihrer Dissertation¹⁸ die Anwendungsmöglichkeiten der DP im Grammatikunterricht.

Elektra Tselikas' Buch¹⁹ ist mit der Absicht entstanden, zum Thema „DP im Sprachunterricht“ ein Lehrbuch zu schreiben, wo sowohl die Theorie als auch die Praxis der von ihr definierten dramapädagogischen Spracharbeit geschildert wird. Im Buch findet man eine reiche Ideensammlung von Aktivitäten, die mit Anfängern *und* Fortgeschrittenen durchzuführen sind.

Ingo Scheller²⁰ ist durch zahlreiche Publikationen zum szenischen Spiel, das sich als eigenständige Lernform in Schulen und Hochschulen, in der Sozialarbeit, der Weiterbildung und Supervision bewährt hat, in Deutschland bekannt geworden. Seine Publikationen beziehen sich zwar nicht direkt auf den FU, aber viele seiner Ideen sind ohne Weiteres auf den FU zu adaptieren.

Einige Gedanken zur Sprachausbildung von Germanistikstudenten

Bevor ich meine Ausführungen zum Thema DP fortsetze, möchte ich kurz einiges zur Problematik der Sprachausbildung von Germanistikstudenten erläutern, um die Relevanz der DP in den universitären Sprachpraxisstunden begründen zu können.

Das Niveau und die Qualität der Sprachkenntnisse der Germanistikstudenten sind meistens sehr unterschiedlich. Das hängt stark von der Sprachlernbiografie (wo, wie lange, mit welcher Methode die Sprache erlernt wurde) des Einzelnen ab. Trotz der eindeutigen Unterschiede können aber einige allgemeine, für die meisten Studenten typische Tendenzen der Veränderung der Sprachbeherrschung während des Studiums festgestellt werden.

Am Anfang des Studiums haben die meisten Studenten mindestens Niveau B2, denn das ist das Niveau des höheren Abiturs, der Zulassungsvoraussetzung zum Studium. Das ermöglicht ihnen, den deutschsprachigen Vorlesungen folgen

¹⁸ Even, S. 2003: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.

¹⁹ Tselikas, E. 1999: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

²⁰ Scheller, I. 1998: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Cornelsen. Scriptor. Berlin.

zu können, sich Notizen zu machen, Referate zu halten, und Fachliteratur lesen zu können.

Im Laufe des Studiums sind meiner Erfahrung nach bei den meisten Studenten in Bezug auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse die folgenden Tendenzen festzustellen: In Bezug auf die einzelnen Fertigkeiten lässt sich allgemein sagen, dass die Studenten im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten, d.h. im Hörverstehen und Leseverstehen – hauptsächlich infolge der sprach- und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen – relativ schnell große Fortschritte machen. Viele erreichen nach einigen Semestern sogar das Niveau C2. Im Bereich des schriftlichen Ausdrucks, in erster Linie im wissenschaftlichen Schreiben, machen die meisten auch Fortschritte. Auf die einzelnen Unterschiede bzw. Lerntypen gehe ich jetzt nicht ein.

Die Entwicklung der Fertigkeit „mündlicher Ausdruck“ (MA) kommt aber im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten meistens eindeutig zu kurz. Es gibt zwar Sprachpraxis- und/oder Stilistikstunden, wo das Hauptziel die Förderung des mündlichen Ausdrucks ist, doch erleben viele Studenten, dass sie nur geringe oder gar keine Fortschritte machen. Es kann leider bei vielen festgestellt werden, dass ihr Sprachkönnen im Bereich MA eher stagniert oder noch schlimmer, sich zurückentwickelt.

Mögliche Gründe sind einerseits, dass die Teilnehmerzahl in den Seminaren oft zu hoch ist – andererseits, dass die Studenten die Methoden und Inhalte oft nicht motivierend genug finden. Es wird häufig über unterschiedliche Themen diskutiert, für etwas argumentiert und/oder stilistische Phänomene einzelner Sprachschichten (wie z.B. Umgangssprache) werden analysiert.²¹ Da aber die mündlichen Beiträge in den Sprachübungen im Interesse einer stressfreien, gelösten Gesprächsatmosphäre in der Regel nicht benotet werden, entfällt ein möglicher Motivationsfaktor, der die Studenten verstärkt zum Sprechen anregen würde. Hinzu kommt, dass Sprachpraxisstunden meistens nur in den ersten Studienjahren angeboten werden, bis die sprachliche Ausbildung der Studenten abgeschlossen ist, obwohl hier das Curriculum an den einzelnen Universitäten große Unterschiede aufweist.

Vor der politischen Wende, 1990 war ein Auslandssemester in Deutschland fester Bestandteil des Germanistikstudiums. Diese Zeit hatte unter anderem die Funktion, dass die werdenden Deutschlehrer auch die Umgangssprache erlernen. Da diese Möglichkeit aber nicht mehr besteht, und viele Studenten erst in höheren Studienjahren die Möglichkeit bekommen, für längere Zeit in ein deutschsprachiges Land zu fahren, haben meines Erachtens die Sprachpraxisstunden eine noch

²¹ Alle, die Sprachpraxisstunden gehalten haben, kennen wahrscheinlich die Schwierigkeit, solche Themen zu finden, die die Studenten interessant finden, und wozu sie eine Meinung haben und/oder Lust sich zu äußern.

wichtigere Funktion als früher. Sie sind für viele Germanistikstudenten die einzige Möglichkeit, um die Umgangssprache zu erlernen und/oder zu üben.

Mit welchen Methoden können wir unsere Studenten in den Sprachpraxisstunden motivieren? Wie können wir erreichen, dass solche Kommunikationssituationen entstehen, wo die Umgangssprache benutzt werden muss/kann? Damit nicht *über* die Sprache gesprochen, sondern *gesprachen wird*? Meiner Erfahrung nach ist DP *eine Chance* dazu.

„Authentische Kommunikationssituationen“ durch DP

Warum ist DP ein gutes Mittel, um authentische Kommunikationssituationen zu schaffen? Die Antwort ist simpel. Gehen wir dazu von den Erkenntnissen der Kommunikationstheorie aus. Es ist ein Gemeinplatz, dass jeglicher Kommunikationsakt in einer Situation abläuft, die durch *Ort*, *Zeit* und die daran teilnehmenden *Personen* charakterisiert werden kann. Diese Faktoren bestimmen grundlegend den Gesprächsverlauf. Denken wir bloß daran, dass beim gleichen Thema das Gespräch anders verläuft, wenn:

- auf der Straße, in einem Krankenhaus, in der Schule, im Wald oder zu Hause gesprochen wird
- ein Gespräch am Abend nach einem anstrengenden Tag, früh am Morgen nach dem Aufwachen, am Heiligabend oder am 1. April, im Mittelalter oder in unserer Zeit geführt wird.

Außer dem Ort und der Zeit des Gesprächs bestimmen grundlegend die Kommunikationssituation die Merkmale der an der Interaktion teilnehmenden *Personen*, wie:

- das Geschlecht
- das Alter (z.B. 5, 14, 24, 60 Jahre alt)
- die Stimmung (z.B. traurig, frisch verliebt, gestresst usw.)
- die Beziehung der Kommunikationspartner (z.B. sympathisch, neidisch, verliebt, neutral, enttäuscht)
- das Vorhaben (man möchte etwas erreichen oder man will den Partner loswerden usw.).

Trotzdem werden diese Merkmale im FU nur selten berücksichtigt und von den Schülern/Studenten wird verlangt, dass sie in ihren Schulbänken sitzen und ohne jegliche Vorgaben von Zeit, Ort, und Person miteinander kommunizieren sollen. Dann sind wir Lehrer enttäuscht, wenn sie nur wenig oder nichts zu sagen haben.

Will man in dem „nicht-authentischen Unterrichtskontext“ sich aus der Situation heraus ergebende „meist authentische“ Kommunikationssituation aufbauen, müssen unbedingt die die Kommunikation bestimmenden Faktoren berücksichtigt und der Kontext der Gesprächssituation definiert werden. Ist der Kontext definiert, d.h. die Gesprächsteilnehmer wissen, wer (Identität, Gefühle)

und wo sie sind, bzw. wann das Gespräch stattfindet, entstehen automatisch den authentischen Kommunikationssituationen ähnliche sog. „Sprachnotsituationen“²², wo Kommunikation aus der Situation heraus automatisch erwächst, wo kommuniziert werden muss. *Das ist eines der Grundanliegen der DP.*

Allein die Schaffung eines Kontextes reicht aber nicht aus. Um möglichst „authentisch“ kommunizieren zu können, müssen sich die Schüler gedanklich und emotional in den Kontext der Situation hineinversetzen und in ihre Rolle schlüpfen können. Um dies zu erleichtern, werden weitere Dramatechniken benutzt, wie „warm up“-Übungen, Einrichtung des Spielortes oder Einfühlungsfragen.

Vor jedem Dramaspiel gibt es sog. „warm up“-*Spiele*, d.h. solche Auflockerungsspiele, wo mit der Stimme und/oder mit dem Körper gearbeitet wird, damit sich die Gruppenmitglieder entspannen und aufeinander einstellen, um zusammen spielen zu können. Diese Spiele bereiten gleichzeitig thematisch und emotional das bevorstehende Spiel vor.

Bei der Einfühlung in die Situation hilft auch die *Einrichtung des Spielortes*. Deswegen wird vor dem Spiel aus den Gegenständen im Raum – aus Bänken, Stühlen, Taschen usw. – der Spielort der Szenen aufgebaut (natürlich nur symbolisch), damit er vor dem „geistigen Auge“ der Teilnehmer erscheint.

Im Spiel müssen die Gruppenmitglieder eine Rolle annehmen. Eine wichtige Voraussetzung zum Gelingen des Spiels ist, dass die *Rollen* nie verteilt werden. Sie werden von den Spielern *gewählt*. Eine Rolle kann aus unterschiedlichen Gründen gewählt werden. Entweder weil der Spieler auf die Reaktion, die Gefühle, die Handlungsmotive einer Figur neugierig ist oder weil er zwischen sich und der gespielten Person eine bestimmte Ähnlichkeit entdeckt. Oder weil er etwas Neues ausprobieren möchte, er evtl. in der Rolle einer Nebenfigur im Hintergrund bleiben möchte.

Sind die Rollen gewählt, können sich die Spieler mit Hilfe von Tüchern symbolisch anziehen und dabei über die eigene Identität nachdenken. Das vor dem Spiel vom Leiter geführte *Rolleninterview*, und die *Einfühlungsfragen*²³ helfen den Teilnehmern die Rolle anzunehmen.

Am Ende des Spiels wird auf das im Spiel Erlebte auf der persönlichen Ebene (Was habe ich in der Rolle erlebt?), auf der Gruppenebene (Wie habe ich die anderen erlebt, was hat mich überrascht, mit wem bin ich in Kontakt getreten usw.?) und auf der Textebene (Wie ist das Verhältnis zwischen dem gespielten Text und dem Spiel, warum ist das Spiel so gelaufen, wie es gelaufen ist usw.?) reflektiert.

²² Tselikas (1999)

²³ Schewe, M. 1998: Scie: Fremdsprache inszenieren. Inszenierungstechnik 1. Einfühlungsfragen beantworten; 2: Rollenmonolog. In: Fremdsprachenunterricht 42/51,1. p. 51-52.

DP in den universitären Sprachpraxisstunden

In den Seminaren an der Universität benutze ich häufig die Technik „literarisches Rollenspiel“. Die ausführliche Beschreibung dieser Methode²⁴ würde den Rahmen dieses Artikels sprengen und so werden hier nur einige Grundmerkmale der Methode aufgezeigt. Unter literarischem Rollenspiel verstehe ich die Adaptation der psychodramatischen Bibliodrama-Methode²⁵ auf literarische Texte. In diesem Zusammenhang muss unbedingt der Name von Wolfram Mäwers²⁶ erwähnt werden, der in der Ausbildung der ungarischen Bibliodramatiker eine wichtige Rolle spielt und der selbst auch häufig mit literarischen Texten arbeitet.

Bei der Auswahl der zum Spiel geeigneten Materialien (literarische Texte, Zeitungsartikel, Filme bzw. Filmszenen, Bilder) ist ein sehr wichtiges Kriterium, ob sie über ein dramatisches Potential verfügen. Dramatisches Potential bedeutet, dass darin entweder eine Entscheidung getroffen werden muss, intra- bzw. interpersonale Konflikte gelöst oder Vereinbarungen getroffen werden müssen. Im Fokus des Spiels muss ein für die Zielgruppe emotional und kognitiv nachvollziehbares und möglichst spannendes Dilemma stehen.

In meinen Stunden wird nie ein ganzer Text durchgespielt, sondern bestimmte, aus dem Text oder Film gewählte Situationen, die ein dramatisches Potential haben, bzw. genug Leerstellen²⁷ aufweisen, um sie mit Phantasie füllen zu können. Die Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Personen, Handlung) des Spiels bestimmt der Text. Sie werden vor dem Spiel bekannt gegeben. Der Ausgang der gespielten Situation wird vor dem Spiel nie verraten. Die Studenten spielen die kontextuell vorbereitete Situation, erleben, wie sie selbst in der gegebenen Situation handeln würden, was sie denken, fühlen, und sagen würden, bzw. wie sie auf die oft häufig überraschenden oder sogar völlig unerwarteten Äußerungen der Mitspieler reagieren würden. Der ganze Text wird erst nach dem Spiel verteilt, und er kann bei Interesse zu Hause gelesen werden.

Das Spiel ist also nicht die Rekonstruktion des ursprünglichen Textes oder der ursprünglichen Situation. Anhand der im Text vorgegebenen Angaben wird von den Studenten eine neue Situation im Hier und Jetzt der Gruppe konstruiert, wobei die Füllung der Leerstellen eine sehr wichtige Rolle spielt.

²⁴ In meiner Dissertation ist eine ausführliche Beschreibung zu finden. Die Methode habe ich mit Katalin Hegyes entwickelt.

²⁵ Sarkady/Nyáry (eds.) 2008: *Bibliodráma*. Harmat kiadó. Budapest.

²⁶ Mäwers, W. & Helmut V.-v. B. 1995: *Rollenspielpädagogik – Entwicklungsperspektiven für ein erlebensgegründetes Lern-Lehr-Verfahren*. Pädagogisches Rollenspiel. 18, 29/30, p. 5-106.

²⁷ Lensch, M. 2000: *Spiele was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das Rollenspiel*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Auf diese Weise habe ich mit den Studenten unter anderem Szenen aus dem Film „Goodbye Lenin“, den Erzählungen „Rudernde Hunde“ von Elke Heidenreich²⁸, „Masken“ von Max von der Grün und „Die unwürdige Greisin“ von Bertolt Brecht bearbeitet.

Die Methode „lebendiges Zeitungstheater“²⁹ ist für die Spracharbeit mit Studenten auch sehr geeignet. Hier dramatisieren die Studenten aktuelle Zeitungsartikel und führen die wichtigsten Informationen des Textes mit Hilfe von selbst ausgedachten, fiktiven Szenen vor. Bei der Arbeit mit Zeitungsartikeln wird auch großer Wert auf die im Text vorhandenen Leerstellen gelegt.

Die Technik des Standbildes³⁰ ist eine der einfachsten und grundlegendsten Methoden, um in den Sprachpraxisstunden dramatisch zu arbeiten. Standbilder können sowohl Teil eines komplexen Dramaspiels sein, als auch selbstständige Arbeit mit Fotos, Kunstbildern, Familienfotos usw. darstellen. Standbilder sind zwar in der Ausgangssituation statisch, sie können aber zum Leben erweckt werden und die Personen im Standbild können anfangen zu agieren. Die Beobachter aus der Gruppe können den Personen im Standbild Worte und Gedanken ein doppeln – die sie an der Körpersprache, Proxemik, dem Gesichtsausdruck der Einzelnen ablesen – was meistens sehr spannend ist. Eine weitere Möglichkeit mit Hilfe von Standbildern den MA zu üben ist, dass die Beobachter den Personen im Standbild Fragen stellen.³¹

Es ist in den Seminaren für viele Studenten ein großes Erlebnis, wenn Gedichte dramatisiert werden. Da geht es zwar nicht um Alltagssprache, aber die Texte erscheinen plastisch im Raum, wodurch eine viel engere Beziehung zum Text aufgebaut werden kann als beim Lesen.

Natürlich fehlt in den Seminaren aus dem methodischen Repertoire der DP auch das Improvisieren nicht.

²⁸ Marlok, Zs. 2004: Dramatechniken in der Sprachlehreraus- und -fortbildung. Dissertation. Veszprém. p. 136-143.

²⁹ Feldhendler, D. 1989: Das lebendige Zeitungstheater – Teilnehmeraktivierung im FU durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen. In: Addison/Vogel (eds.): Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung, Vermittlung, Bewertung. Bochum: AKS Verlag. Feldhendler, D. 1990: Aus dem Leben gegriffen. Szenische Darstellung von Zeitungsnachrichten als Unterrichtseinheit. In: AZ-Journal. Nr. 2/1990. München: Goethe Institut.

³⁰ Schewe, M. 1998: Serie: Fremdsprache inszenieren. Inszenierungstechnik 3: Standbild. In: Fremdsprachenunterricht 42/51,3. p. 206. Schewe, M. 1995: Zum methodischen Potential von Standbildern im DaF Unterricht. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. 40/1995. p. 75-79.

³¹ Marlok, Zs. 2006: Begegnungen. Standbild. Dramapädagogische Spiele. In: Német Tanári kincsestár. A 2.6.; C 1.21.; E 7.; Budapest: Raabe. 2006. április.

Deklarierte und nicht deklarierte Ziele der dramapädagogischen Spracharbeit

Meine Ziele in den Sprachpraxisstunden beziehen sich auf zwei Bereiche. Das deklarierte und den Studenten auch klare Lernziel ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit. Im Spiel sollen sie die früher gelernten und/oder erworbenen Sprachkenntnisse an Situationen gebunden anwenden und so die Umgangssprache üben. Wenn sie sich sprachlich nicht ausdrücken können – wie in authentischen Kommunikationssituationen – sollen sie Kompensationsstrategien benutzen.

Die den Studenten nicht deklarierten Ziele beziehen sich auf die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen. Wenn sie sich auf das Spiel einlassen, ist ihre ganze Persönlichkeit einbezogen. Sie erleben echten Austausch und echte Begegnungen. Sie erleben sich selbst, wie sie in unterschiedlichen Situationen reagieren, was sie fühlen und/oder denken. So wird ihnen ihr Verhalten bewusster. Während des Spiels mit den anderen Gruppenmitgliedern üben sie sich gleichzeitig in Kompromissbereitschaft, Geduld und Empathie, also eine ganze Menge von sozialen Schlüsselkompetenzen.

Schlussgedanken

Ich möchte nicht behaupten, dass DP an der Universität die gründliche Spracharbeit ersetzen kann oder sollte. Ich bin aber durch meine Erfahrungen und die Feedbacks der an meinen Seminaren teilnehmenden Studenten fest davon überzeugt, dass sie eine neuartige und sehr effektive *Erweiterung der Methoden* der Sprachpraxisstunden darstellt.

Gleichzeitig ist sie *ein mögliches Mittel*, um die am Anfang des Artikels erwähnten *kognitiven, sozialen und persönlichen* Kompetenzen der Germanistikstudenten im Rahmen der Sprachpraxisstunden zu entwickeln.

Zu guter Letzt möchte ich einige Studentenmeinungen zitieren, um meine im Artikel geäußerten Gedanken zu untermauern, und gleichzeitig auf solche Aspekte hinzuweisen, die im Artikel nicht thematisiert worden sind, wie z.B. Wortschatzarbeit, weitere Anwendungsmöglichkeiten, Korrekturverhalten während des Spiels, Frage der Freiwilligkeit beim Spielen, Bewertung:

„DP generiert solche Kommunikationssituationen, wo man einfach sprechen muss.“

„Die Kommunikation während des Dramaspiels ähnelt viel mehr den alltäglichen Situationen. Deswegen kann DP viel mehr beim Sprechen-Lernen helfen, als andere Methoden.“

„An der Uni wird fast nur Fachsprache – Linguistik, Literatur – benutzt. Während des Spiels erlebten wir Alltagssituationen. So konnten wir Alltagssprache benutzen.“

“[...] wenn ich von einem nicht muttersprachlichen Studenten ausgehe, finde ich nichts nützlicher als DP. In dieser Stunde mussten wir in solche Situationen und Rollen schlüpfen, wo wir unsere Persönlichkeit und Gefühle mit einbeziehen mussten und waren ‚gezwungen‘, deutsch zu reden. Gezwungen in dem Sinne, dass ich vieles unbedingt sagen *wollte*, weil ich mich äußern *wollte*.“

„Ich habe in jeder Stunde mehrere Wörter gelernt, entweder vom Lehrer im Kontext eingeführt, oder während des Spiels von meinen Kommilitonen. Aber es gab auch Momente, Sekunden, als mir nichts auf Deutsch einfiel, und ich konnte mich sprachlich nicht gut ausdrücken. Da hätten mir einige Ausdrücke helfen können.“

„Man arbeitet mit Texten, aber nicht auf einer abstrakten Ebene. Durch das Spiel habe ich Lust bekommen neue Wörter zu lernen, die zum Spiel nötig waren. Das Spiel hat eine Kraft in sich, die mich dazu drängt, meine Sprachkenntnisse zu verbessern. Ich habe mich noch nie darüber so geärgert, dass mir etwas nicht einfiel, was ich sagen wollte. Und was mir einfiel, oder was ich von den anderen hörte, konnte ich mir leicht merken, weil die Wörter und Ausdrücke mit einem ‚Erlebnis‘ verbunden waren.“

„Die Studenten lesen oft nicht gerne Pflichtlektüren. Wenn sie so aufgearbeitet würden, wären sie vielleicht motivierter sie zu lesen. Als wir eine Geschichte gespielt haben, war ich am Ende so neugierig, wie die Geschichte in der Erzählung endet, dass ich sofort nach der Stunde angefangen habe sie zu lesen.“

„DP hilft einen Text besser zu verstehen. Sie könnte auch in Literaturseminaren benutzt werden. Der Lehrer kann einen Teil des Textes auswählen, bei Gedichten und kürzeren Prosatexten kann der ganze Text so aufgearbeitet werden.“

„Persönlich kann man durch DP auch sehr viel lernen. Wir haben einander kennen gelernt, mussten Positionen einnehmen, uns immer wieder Gedanken machen, was wir in der Situation gemacht hätten, warum wir so oder so reagiert haben.“

„DP ist eine tolle Reise der Persönlichkeit. Nach außen kannst du lügen, aber die ‚innere Stimme‘ sagt sofort die Wahrheit.“

„Ich bin eher ein kognitiv-abstrakter Lerntyp. In der Stunde musste ich mich anstrengen, um in unerwarteten Situationen deutsch zu kommunizieren. So wurden

viele Sprachkrämpfe abgebaut. Ich bin nicht besonders mutig, kreativ oder schauspielerisch begabt, aber ich habe mich in den Stunden viel entwickelt.“

„DP hilft die Hemmungen abzubauen und schüchterne Studenten kommen durch die Rollen auch zu Wort.“

„DP hat meine Persönlichkeit auch beeinflusst. Während des Spiels entsteht ein Zwang zum Selbstaussdruck und ich habe viel über mich gelernt, wie ich reagiere.“

„Während des Spiels gerät man oft in unerwartete Situationen, die man sofort lösen soll. Das stärkt die Kreativität, Spontaneität und gibt Mut und Selbstvertrauen.“

„Es gibt auch einige Schwierigkeiten. Leute, die nicht das gleiche Sprachniveau haben, können nur schwer zusammenspielen, denn die sprachlich Schwächeren ziehen sich häufig zurück. Und es gibt immer einige, die nicht spielen wollen, wenn es im Unterricht ‚Pflicht‘ ist. Der Lehrer muss dazu eine solche Atmosphäre schaffen, wo sich alle dem Spiel öffnen können.“