

*Demokratische Volksrepublik Algerien
Ministerium für Hochschul- und Forschungswesen
Universität Oran Es Sénia
Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der angelsächsischen Sprachen
Filière d'Allemand*



*Der Beitrag der Theaterpädagogik zum Erwerb
der deutschen Sprache bei den DaF Studenten
der Universität Oran*

DOKTORARBEIT

*Dem wissenschaftlichen Rat der Abteilung der angelsächsischen Sprachen
zur Erlangung des akademischen Dokortitels im Fachbereich Didaktik
vorgelegt von:*

BEREKSI REGUIG Abdesslam

Jurymitglieder:

Vorsitzender: Professor Djamal Eddine Lachachi Universität Oran

Betreuer: Professor Aoussine Seddiki Universität Oran

Gutachterin: Professeur Pino Valero Cuadra Université Alicante

Gutachter: Dr. Mansouri Universität Oran

Gutachter: Professor Aouadi Sadek Université Badji Mokhtar Annaba

Gutachter: Professor Bouchetara Mostefa Mohamed Boudiaf USTO

Universitätsjahr 2013/2014

Für meine Doktorarbeit schulde ich vielen Menschen einen herzlichen Dank.

Besonders möchte ich mich bei meinem Doktorvater bedanken, denn er brachte mir sehr viel Geduld entgegen und sorgte nicht zuletzt dafür die Dissertation zu schreiben.

Des Weiteren möchte ich mich bei allen StudentInnen für ihren Einsatz bei den Theaterprojekten bedanken, ohne die eine Doktorarbeit niemals möglich geworden wäre. Ein großer Dank geht aber auch an meine Kollegen, die ein Teil der Arbeit in die arabische Sprache übersetzt haben.

Meinen Töchtern Meriem, Feriel, Aïcha und Söhnen Abderrahmane, Abderrahim sowie allen StudentInnen widme ich diese Arbeit mit der Hoffnung, dass sie in der Zukunft stets neue Wege suchen und gehen.

Nicht zuletzt gebührt mein Dank meiner 83 jährigen Mutter, bei der ich die letzten Teile meiner Arbeit verfassen durfte.

An meine Kusine Yasmina

Abdesslam Bereksi Reguig

Inhaltsverzeichnis

THEORETISCHER TEIL

Einführung	7
KAPITEL 1	
1. Problemstellung und thematische Eingrenzung	8
1.2. Forschungsstand und algerischer Arbeitskontext	9
1.2.1. Forschungsstand	9
1.2.2. Forschungskontext	11
1.3. Haupthypothese	12
1.4. Methoden und Quellenlage	13
1.5. Forschungsziele und Fragestellung	15
KAPITEL 2	
2.1. Neurodidaktik	18
2.1.1. Die Kritiker	18
2.2.2. Die Antwort auf die Kritik	20
2.2.3. Grundprinzipien für die Neurobiologen und die Pädagogen	21
Kompetenzen und Fähigkeiten	
2.2.4. Die Hirnforschung im Dienste der Pädagogik	23
2.2.4.1. „Begeisterung ist Doping für Geist und Hirn“	24
2.2.4.2. „Sich zu bewegen lernen heißt fürs Leben lernen!“	26
2.3. Die Sinne des Menschen	29
KAPITEL 3	
Zur Begrifflichkeit	
3.1. Theaterpädagogik und Dramapädagogik	34
3.2. Spiel	35
3.3. Rollenspiel	35
3.4. Das Klassenspiel	40

3.5. Das darstellende Spiel	40
3.6. Das szenische Spiel	41
3.7. Das Stegreifspiel oder das Stegreiftheater	42
3.8. Planspiele	42
3.9. Szenisches Interpretieren	43
3.10. Drama in Education (DIE)	43
3.11. Kindertheater	43
3.12. Das Schultheater	44
3.13. Das Schulfach "Theater"	46

PRAKTISCHER TEIL

KAPITEL 4

Die Theaterpädagogik und ihre Anwendungsbereiche

4.1. Kulturelle Bildung und Theaterpädagogik	49
4.2. Lebendige Lernkultur und Theaterpädagogik	54
4.3. Lernförderung und Theaterpädagogik	58
4.3.1. Sprachförderung für Migrantenkinder	63
4.4. Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung und Theaterpädagogik	67
4.5. Berufsbildende Schulen und Theaterpädagogik	69
4.6. Arbeitslose und Theaterpädagogik	72
4.7. Vollzugsanstaltinsassen und Theaterpädagogik	74
4.8. Begabtenförderung und Theaterpädagogik	76
4.9. Fremdsprachenunterricht und Theaterpädagogik	78
4.9.1. DAF und Theaterpädagogik	91
4.9.1.1. Eine kurze Bestandsaufnahme	92
4.9.1.2. Der Erwerb der deutschen Sprache durch die Theaterarbeit	94
4.9.1.2.1. Deutsche Sprache, schwere Sprache	96
4.9.1.2.2. Theaterarbeit und Literaturunterricht	99

KAPITEL 5

Träger und Förderer der Theaterpädagogik

5.1. Institutionen	102
5.1.1. Der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT)	102
5.1.2. Deutsches Archiv für Theaterpädagogik	104
5.2. Die Online Zeitschrift "Scenario"	105
5.3. Theaterpädagogische Fachtagungen und Workshops	106
5.4. Hochschuleinrichtungen und Theaterpädagogik	110
5.4.1. Theoretische Ansätze	110
5.4.2. Masterstudiengänge der Theaterpädagogik	113

KAPITEL 6

Erfahrungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen

6.1. Erfahrungen mit drei Projekten in Deutschland	118
6.2. Erfahrungen mit 2 Projekten in Algerien	124
6.2.1. Die Theaterarbeit "Die Heilige Johanna der Schlachthöfe"	127
6.2.2. Die Theaterarbeit "Herr Puntila und sein Knecht Matti"	129
6.2.3. Zur Auswertung der eigenen Teilnahme an den Theaterprojekten der Oraner Universität	131
6.3. Ergebnisse und Ausblick	135
6.3.1. Spracherwerb und sein Stellenwert durch die theaterpädagogi- sche Arbeit	135
6.3.2. DaF Ausbildung und didaktische Prinzipien	136
Literaturverzeichnis	139
Anhang	151

THEORETISCHER TEIL

KAPITEL 1

KAPITEL 1

Einführung

Das Interesse am Theaterspielen mit Fremdsprachenlernenden entstand in den 80er Jahren, nicht in Deutschland, sondern in der Nähe von Paris, bei einem Treffen von französischen Deutschlehrern. Es war alles andere als selbstverständlich für mich. Es hieß auf einmal improvisieren und nicht erläutern, spielen und nicht erzählen, agieren und nicht abwarten.

Es entsteht leicht der Eindruck, dass man einfach Theater spielt. Mehr nicht. Es sei vielmehr die Darbietung eines „kulturellen Produktes“ das eigentliche Ziel der Theaterarbeit. Wäre dem wirklich so, so ließen sich die Art Theaterarbeit und professionelles Theater nur in qualitativer Hinsicht, nicht in ihren Zielperspektiven, voneinander unterscheiden.

Eine Fremdsprache lernen, ohne im Land zu sein, in dem man sie spricht, ist nicht leicht. Wir wissen, dass die Grammatik, der Wortschatz und auch die Lektüre gestatten ein besseres Verstehen und Erwerb der Fremdsprache.

Dennoch gibt es eine andere Möglichkeit, wenn man sich teure Sprachaufenthalte nicht erlauben kann: das Theaterspielen.

Vor einigen Jahren, als ich nur Französisch unterrichtet habe, kam mir die Idee, eine Erwerbsprogression durch das Theaterspiel zu ermöglichen. Die Freude am Theaterspielen führt den Lernenden dazu, zu vergessen, dass er eine Fremdsprache lernt.

Zwar ist das Ergebnis jeder theaterpädagogischen Arbeit eine öffentliche Aufführung, die einen nicht zu unterschätzenden Anreiz auf Fremdsprachenlernende ausübt, der pädagogische Schwerpunkt liegt jedoch im Prozess des spielerischen Erarbeitens und Übens, dem Probedarstellen konkreter Sozialpartner. Dieser Prozess eröffnet die Möglichkeit, die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden, seine Kooperationsfähigkeit, das Erproben neuer sozialer Rollen und die Freude am Spiel zu fördern. Dieser Prozess erfordert allerdings neue methodische, sozialpädagogische Qualitäten und Eigenerfahrungen beim Pädagogen, beides ist bisher kaum in Angeboten der Lehrerfortbildung vorhanden.

Meine Erfahrungen in der Fremdsprachenlehraus und -fortbildung und im Bildungswesen im Rahmen der Waldorfpädagogik haben mir Mut gegeben, an der Stelle der traditionellen Methoden künstlerische Wege zum leichteren Erwerb der Fremdsprache zu wählen und den starren fremdsprachlichen Unterricht so zu gestalten, dass der Lernende Spaß, Freude und Liebe zur Fremdsprache entwickelt. Darüber hinaus ist der kulturelle Beitrag, nämlich der literarische und landeskundliche, nicht zu unterschätzen.

1. Problemstellung

Kiersch, Johannes schreibt in seinem Buch „Fremdsprachen in der Waldorfschule“ folgendes: „Die umfassende Instrumentalisierung aller Lernvorgänge für wissenschaftliche oder aus demokratischem Konsens entwickelte höhere Zwecke wird hier vom pädagogischen Leben entschieden ferngehalten, aber nicht um einer „kommunikativen Kompetenz“ willen“ als der zu hegenden Fähigkeit des Schülers, seine eigenen Interessen und Gefühle sprachlich zu formulieren und gegen andere nachhaltig zu verteidigen“,¹ sondern um den heranwachsenden durch unbefangenes Genießen und artistisches Nachgestalten der Sprache, durch freies „Spiel“ im Sinne der Ästhetischen Briefe Schil-

¹ Zitiert in: Kiersch, Johannes. Fremdsprachen in der Waldorfschule. S. 31

lers, die Erfahrungsfähigkeit zu vermitteln, aus deren freiem persönlichem Gebrauch sie später von sich aus, ohne übergeordnete Instanzen, in der Lage sein werden, die Interessen und Gefühle anderer zu verstehen und zu verteidigen“.²

Deutlich ist die Haltung, nicht nur der Kommunikation willen ist der Erwerb der Fremdsprache wichtig, sondern um soziale und interkulturelle Elemente zu fördern. Der Alptraum, eine Fremdsprache nach den traditionellen pädagogischen Methoden zu erwerben, ist und bleibt eine Wirklichkeit. Die interkulturelle Aktion wird verfehlt und an die Stelle treten Miss- und Unverständnisse, die ihre Auswirkungen im Sozialen und im Arbeitsleben haben.

Im Fremdsprachenunterricht werden bei den theaterpädagogischen Wegen drei Komponenten, die anscheinend nicht mit dem Erwerb der Fremdsprache zu tun haben, praktiziert. Es sind

Vorstellungs- und Beobachtungskraft sowie Einfühlungsvermögen.

Darüber hinaus ist beim Erwerb der Fremdsprache ein echter, natürlicher und freier sprachlicher Ausdruck zu verfolgen

Verinnerlichung der Fremdsprache und nicht nur Vermittlung von Äußerlichkeiten

1.2. Forschungsstand und algerischer Arbeitskontext

1.2.1. Forschungsstand

Die Forschung auf dem Gebiet der Theaterpädagogik ist relativ neu. In meinen Recherchen fand ich die maßgebliche Beteiligung von Manfred Schewe an vielen Projekten. Kurz zusammengefasst enthält der Bei-

² ebenda

trag ³ wichtige Hinweise zur Historie des Themas zwischen 1850 und 1950, also ein Jahrhundert Praxis. Ende der 70er Jahre erlebten bestimmte Begriffe Koppelungen, die auf den Zusammenhang zwischen der Vermittlung der Fremdsprachen und dem Drama hinweisen. Es ging an erster Stelle um das Sammeln von Textgrundlagen, die für den Fremdsprachenunterricht von Wichtigkeit waren. „Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht“ von Alan Maley und Alan Duff ⁴ ist ein Beispiel dafür. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Theater im Unterricht Deutsch als Fremdsprache findet anfänglich statt. Dieser Forschungsbereich hat umfangreiche Aspekte, hier seien nur die wichtigsten genannt:

der Platz der Literatur als fremde Kulturvermittlung, der interkulturelle Austausch, fachdidaktische Elemente zum Einsatz des Dramas, die Übernahme aus dem englischen Raum des Begriffes Dramapädagogik, die Wechselbeziehung zwischen Drama und Fremdsprachenvermittlung, Produktivität und Effizienz der Theaterpädagogik im DaF Unterricht.

Nicht zu vergessen seien Auseinandersetzungen - auch wenn sie nicht Gegenstand dieser Arbeit sind- zum Beitrag der Bühnenarbeit bei der Sprachförderung und Sprecherziehung.

Der Bereich der Theaterpädagogik ist so wichtig geworden, dass seit dem 01.09.2007 ein Archiv an der Stiftung FH Osnabrück in Lingen existiert. Das Deutsche Archiv für Theaterpädagogik ist eine wichtige Einrichtung des Hochschulwesens Lingen, aber auch der internationa-

³ Schewe, Manfred. Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. Abstract

⁴ Maley, A./Duff, A. Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. 2. Aufl. München 1985

len theaterpädagogischen Öffentlichkeit. Bewertete Dokumente werden der Öffentlichkeit, der Forschung, der Lehre und der Praxis zur Verfügung gestellt.

1.2.2. Forschungskontext

Die Arbeit wirft eine Fülle von Fragen auf und versucht gleichzeitig geeignete Methoden und Wege für den algerischen Hochschulbereich zu entwickeln. Vorab sind einige Bemerkungen notwendig:

Die sprachliche Ausgangssituation ist eine völlig andere als in Westeuropa. Die ewige Suche nach einer sprachlichen Festlegung im Lande bietet einerseits eine gewisse Freiheit und Mehrsprachigkeit, andererseits verbirgt sie die Schwierigkeit, sich an einer klaren eindeutigen Muttersprache zu orientieren. Dieser Aspekt muss bei diesem Vorhaben berücksichtigt werden.

Die äußeren Bedingungen sind nicht mit den westeuropäischen zu vergleichen. In der Arbeit wird genau geschildert, was braucht der Fremdsprachenlehrer und mit welchen Beiträgen seitens der Studenten ist zu rechnen.

Die Theaterpädagogik kann wesentlich zur Sicherung qualitativer Studienerfolge beitragen, wenn sie im gesamten Ausbildungsprogramm eingebettet ist. Mit anderen Worten setzt der Einsatz der Dramaarbeit eine Zusammenarbeit im Rahmen der pädagogischen Koordination unter den Kollegen voraus.

Die Universität Oran hat sich in den letzten Jahren zu einem Zentrum der Deutschlernenden entwickelt, was eine gute Grundlage zu neuen Versuchen im Rahmen der Fremdsprachendidaktik bildet.

1.3. Haupthypothese

Meines Erachtens ist in Algerien kein Versuch vorhanden, um eine Erfahrung im Fremdsprachenbereich auswerten zu können. Es wird trotzdem nach einer vielleicht verborgenen Möglichkeit gesucht.

Unabhängig davon lassen sich verschiedene Hypothesen stellen.

Die wichtigsten Hypothesen im Rahmen eines projektbezogenen Lernens in der Dramapädagogik können folgende sein:

Verbesserung der Ausbildung von Deutschlehrern, die auch als Multiplikatoren gelten

Die Erprobung von Texten aus der deutschen Literatur

Die Erprobung von selbstverfassten Texten der Studenten

Die Vermittlung von landeskundlichen Aspekten, die in zahlreichen Grundlagentexten für die Theaterarbeit vorhanden sind

Die Anfertigung von Sprachübungen je nach Niveau sowie ihr Einsatz im Unterricht

Die Verbesserung der Aussprache als Hauptverständigungsmittel einer Fremdsprache

Das Erlernen von grammatikalischen Fertigkeiten und deren Einsatz im mündlichen und schriftlichen Ausdruck

Hilfen, zahlreiche verborgene künstlerische Fähigkeiten beim algerischen Studenten zu entfalten

Sensibilisierung zur Musikalität der deutschen Sprache

Den algerischen Studenten ermutigen und fördern, eine „Liebesbeziehung“ zur Dramapädagogik herzustellen

Die Öffnung der algerischen Universität zur Theaterwelt: Die Germanistikabteilungen der algerischen Universitäten zu den Theaterinstitutionen, z.B. zum Regionalen Theater Abdelkader Alloula in Oran, zum Nationaltheater in Algier etc.

1.4. Methoden

In der Arbeit wird von konkreten Projekten ausgegangen. Dokumentiert werden in der Vergangenheit durchgeführte Projekte, die zu wertvollen Erfahrungen geführt haben.

Die Jahresabschlüsse von Juni 2009 und 2010 und 2012 an der Universität Oran sind ein konkretes Beispiel. Kleine Projekte werden in dieser Studie einbezogen. Der theoretische Hintergrund ist vor allem in Deutschland zu suchen. Ein wichtiger Aspekt wäre im Rahmen dieser Arbeit die Einbeziehung der Studenten im Dokumentieren und Protokollieren von verschiedenen Phasen der Projekte. Wichtig sind die Einbeziehung der Sicht der Studenten und ihre Wahrnehmung der Höhepunkte in der Durchführung und Vorstellung dieser Projekte, bis zur studentischen Regie kleiner Vorhaben.

Die wichtigsten Fragen, die diese Forschungsarbeit aufwirft und die zu beantworten sind:

Wie können Ausbildungsinhalte belebt werden und die Fremdsprache als lebendiges Medium gestaltet werden?

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Sprache und Bewegung?

Wie gestaltet sich ein universitärer Unterricht mit Theaterarbeit bei Beibehaltung eines wissenschaftlichen Anspruchs?

Welchen Beitrag kann die Theaterarbeit im Unterricht zur Überwindung der Lethargie und Monotonie leisten?

Wie kann ein Brückenbau zwischen DaF und Theater hergestellt werden und wie ist eine solide Zusammenführung der beiden möglich?

Welchen Platz nimmt die Förderung der Aussprache bei Anwendung theaterpädagogischer Methoden ein?

Welche Argumente stehen im Vordergrund, um das Theaterspielen besser „verkaufen“ zu können?

Welche Mittel stehen zur Verfügung, Kurse in Literatur, Landeskunde mit Theaterarbeit so zu verbinden, dass es zu einem kohärenten Ausbildungsprogramm führt?

Schließlich kann diese Arbeit im Rahmen der aufgezeichneten Zukunftsperspektiven von Schewe, Manfred in „Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn“ folgender Forschungsfrage entsprechen: „Welche Konzepte bzw. quantitativen und qualitativen Methoden wurden bei der Erforschung vom dramapädagogischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingesetzt? Mit welchem Erfolg? Welche neuen Konzepte/Methoden sollten erprobt werden?“⁵

1.5. Forschungsziele und Fragestellung

Die neue Ausbildungsreform des algerischen Hochschulwesens verweist auf Neuerungen, die sie zu den besten Erfolgen führen kann. Allerdings bleibt die Gestaltung der unterschiedlichen Komponenten dieser Reform in den Händen der Ausbilder. Anstrengungen jeder Art müssen unternommen werden, um Innovation und Qualität erreichen zu können. Hier geht es nicht nur darum, alternative theaterpädagogische Lernmodelle für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

Mehrere Ansätze in dieser Hinsicht in den 70er und 80er Jahren wurden leider nicht fortgesetzt. Deshalb ist es an der Zeit, wirkliche Reformabsichten zu konkretisieren.

In DaF muss die Chance genutzt werden, diese erprobten Ansätze in Deutschland zu prüfen und der algerischen Realität anzugleichen. Mehrere Versuche im deutschen Hochschulbereich zeugen von der Richtigkeit dieser Ansätze. Die Zeiten für traditionelle Unterrichtsmethoden gehören endlich der Vergangenheit an.

⁵ Schewe, Manfred. Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. Abstract

Wenn wir in Algerien, an der Universität Oran, die herrschenden schwierigen Umstände überwinden wollen, müssen für die Verwirklichung der LMD-Reform die notwendigen materiellen und subjektiven Voraussetzungen geschaffen werden. Es wird auch Zeit, dass Mut und Initiativkraft Platz finden gegenüber der Apathie, der bloßen Beobachtung und dem Abwarten. Andererseits sind die algerischen Lernenden Menschen, die sehr viel Einfühlung und Bereitschaft zeigen. Sie müssen nur gut geleitet werden. Begeisterung unter den Ausbildern findet bei den Studenten ein gutes Echo. Mit dem Lamentieren und der geistigen Abwesenheit kann die beste Reform ihre Ziele nicht erreichen.

Ohne gewisse erprobte pädagogische Methoden zu verlassen, werden im DaF-Unterricht durch theaterpädagogische Methoden, Interesse, Neugierde, Begeisterung für und an der Sprache und nicht zuletzt eine gewisse Lernautonomie geweckt. Der Kulturnachmittag am 08.06.2009 am ehemaligen Institut des Langues Étrangères ist ein gutes Beispiel dafür. Das projektbezogene Lernen- als Unterrichtsform- soll alle Studenten erreichen und sich nicht nur auf Master- oder Doktorarbeitskandidaten beschränkt werden.

Ein projektbezogenes Lernen hat in der Theaterpädagogik verschiedene Facetten. An erster Stelle ist es die Probenarbeit.

Durch diese intensive Probenarbeit können verschiedene Ziele im Unterrichten erreicht werden. Die sprachgestalterischen Ziele sind im Ausbildungsprogramm der LMD- Reform enthalten. Allerdings steht es jedem Ausbilder frei, sie so zu gestalten, dass der DaF Unterricht effizienter gestaltet wird. Ich nenne einige Bestandteile, die geübt werden und wodurch die Verlebendigung im Deutschunterricht und Verinnerlichung der deutschen Sprache bei den algerischen Studenten erreicht werden können.

Schließlich geht es um eine Kenntnis der spielpraktischen Grundlagen und die Fähigkeit zur Anwendung unterschiedlicher theatralischer Ausdrucksformen und -mittel:

Atem und Stimme, Atmen lernen im Sprechen, Sprechausdruck und Körpersprache, Textsprechen, Sprechdenken und Hörverstehen, Improvisieren, Referate und freie Rede, Argumentieren, Debattieren, Teamgespräche, Gesprächsleitung, Erzählendes Rezitieren, Rezitation und Deklamation.

KAPITEL 2

KAPITEL 2.

Neurodidaktik

In meinen mehrjährigen Recherchen traf ich oft auf Themen, die anscheinend keine Beziehung zu meiner Dissertationsproblematik hatten.

Zu diesen Themen sind der Begriff der Ganzheitlichkeit, der Zusammenhang zwischen Neurobiologie und Lernprozessen, den umstrittenen Begriff Neurodidaktik mit den folgenden Komponenten: Bewegung und Lernen, Begeisterung und Lernen, Hirnforschung und Lernen zu nennen.

Es stellen sich folgende Fragen:

Unter welchen optimalen Bedingungen kann gelernt werden?

Werden diese Bedingungen in den Curricula berücksichtigt?

Welche didaktischen Erneuerungen im Bereich der Bildung und der Hochschulbildung können eingesetzt werden, um sich aus der Lethargie und der traditionellen Routine zu befreien?

2.1.1. Die Kritiker

„Die Neurobiologen untermauern das Bekannte lediglich mit Befunden, was dabei im Gehirn vorgeht. So werden grammatische Informationen einer spät erlernten Sprache in anderen Gehirnregionen verarbeitet als üblich. Vokabeln machen sich dagegen in jedem Alter in denselben Zentren breit. Doch bis sich aus Gehirnaufnahmen vorhersagen

lässt, wer das Zeug zu einem Joseph Conrad hat, dürfte es noch eine Weile dauern.“⁶

In dem Artikel „Lernrezepte aus dem Hirnlabor“ kritisiert Jochen Paulus die Ansätze zur Untersuchung der Beziehung zwischen der Hirnforschung und dem Lernen. Ihm geht es darum aufzuzeigen, dass die Neurodidaktik nicht Neues gebracht hat. Sie wiederholt lediglich, was Pädagogen seit Jahrzehnten beobachtet und ausgewertet haben.

Es ist nicht nur irrelevant, was die Hirnforschung mit Befunden erreicht, sondern sogar „schädlich“.

Weiter greift Paulus den Psychiater und Gründer des Instituts für Gehirnforschung und lebenslanges Lernen, Manfred Spitzer, wie folgt an:

„Es sei denn, man liest die Neurodidaktik bei Manfred Spitzer nach. Denn der Ulmer Psychiatrieprofessor kann in seinem Buch „Lernen“ angeblich zeigen, dass „Lernen bei guter Laune am besten funktioniert“ und Stress „ungünstig“ sei“.⁷

Paulus geht es vor allem darum, den Pädagogen die Exklusivität der Forschung zu überlassen. „Was sucht der Mediziner in diesem Bereich?“ könnte seine Kritik lauten. Die Hirnforschung kommt zu Ergebnissen, die die Pädagogen schon längst wissen.

2.2.2. Die Antwort auf die Kritik

Eine Woche später reagiert Manfred Spitzer auf den Artikel von Paulus:

⁶ Jochen Paulus. „Mithilfe der Neurobiologie wollen Wissenschaftler die Pädagogik revolutionieren. Die Beweise für ihre Thesen sind dürftig“ in DIE ZEIT 11.09.2003

⁷ Jochen Paulus in DIE ZEIT 11.09.2003

Im Folgenden die wesentlichen Gedanken:

In Deutschland denkt die überwältigende Mehrheit über Bildung und Lernen nach. Also, es reicht nicht aus, dass die Pädagogen selbst die Heilmittel gegen die Bildungsprobleme finden.

Lernen ist in Kindergärten, Schulen, Hochschulen und beruflicher Weiterbildung umstritten, unzureichend, reformbedürftig und ineffektiv.

Das Lernen ist der Gegenstand der Wissenschaft, das heißt hier der Gehirnforschung.

„...wird ein Lehrer, der weiß, wie das Lernen im Gehirn funktioniert, besser lehren können.“⁸

Selbst die Pädagogen halten ihre Arbeit für zu unwissenschaftlich.

Spitzer betont die Notwendigkeit einer guten Lernatmosphäre.

Hänschen lernt schneller als Hans. Dies ist richtig, hat mit der alten deutschen Volksweisheit aber wenig zu tun, die besagt: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“

Es stimmt auch, dass ältere Menschen langsamer lernen als Jüngere, aber es sind andere Faktoren zu berücksichtigen. Sie haben andere Vorteile als die Jüngeren, nämlich ihren Erfahrungsschatz.

Die Gehirnforschung hat noch nicht alles untersucht, zum Beispiel die Rolle der Emotionen beim Lernen. Es ist aber jetzt Gegenstand der Forschung.

⁸ Manfred Spitzer in „Medizin für die Pädagogik. Warum wir es uns gar nicht leisten können, das Lernen nicht wissenschaftlich zu untersuchen. Eine Antwort auf Jochen Paulus' Angriff gegen die „Neurodidaktik“. DIE ZEIT 18.09.2003

Die Gehirnforschung untersucht nicht nur die Grundlagen von Lernprozessen, sondern überprüft auch „die Anwendbarkeit, Wirksamkeit und vielleicht auch die Nebenwirkungen.

Die Lernbedingungen sowie das Prinzip des lebenslangen Lernens sind Gegenstand dieser Forschung.

Im Folgenden möchte ich Bereiche erwähnen, die für Pädagogen sehr relevant und für die Neurodidaktik unverzichtbar sind.

Zunächst einmal, was feststeht, sind gewisse wissenschaftliche, aber auch von Pädagogen schon erprobte Grundprinzipien:

2.2.3. Grundprinzipien für die Neurobiologen und die Pädagogen

Kompetenzen und Fähigkeiten

Im Folgenden gehen wir hier von einer Ganzheitlichkeit beim Lernen jedes neuen Gegenstandes aus und erschließen ihn mit allen Sinnen und in der Bewegung.

Die unten zitierten Kompetenzen und Fähigkeiten sind die wesentlichen Grundlagen jedes einzelnen Pädagogen. Jede pädagogische Tätigkeit ohne eine der folgenden Komponenten wäre unvollständig

Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz, Sozialkompetenz,
Körpererfahrungen, Materialerfahrungen, Sozialerfahrungen,
Selbstbewusstsein, Naturwissenschaft, Empathie

Darüber hinaus rechnet jeder Pädagoge mit folgenden grundlegenden koordinativen Fähigkeiten:

Gleichgewichtsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit, Rhythmusfähigkeit,
Räumliche Orientierungsfähigkeit, Kinetische Differenzierungsfähigkeit.

Für den Sprachenunterricht ist „das sich ausdrücken können“ durch eine nonverbale Kommunikation wie Gestik, Mimik und alle anderen

Formen nichtsprachlicher Äußerung, verbalen Ausdrucks wie das aktive und passive Beherrschen der Muttersprache und den Erwerb einer oder mehrerer Fremdsprachen und der kreative Umgang mit Musik und Sprache, bildnerischem Gestalten, Tanz und Bewegung als weitere Möglichkeiten des Ausdrucks.

Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse führen mich dazu, das oben Genannte zu behaupten?

Welche Rolle bekommt die Hirnforschung in diesen Betrachtungen?

Die Neurobiologie ist oft in psychiatrischen Forschungszentren eingebettet. Sie hat mit psychiatrischen Krankheiten oder Zuständen nichts zu tun.

Sie erforscht – in diesem Zusammenhang – das Funktionieren des Gehirns.

In den folgenden Ausführungen wird dargestellt, wie weit die Gehirnforschung aufschlussreiche Erkenntnisse für die Pädagogik liefern kann.

2.2.4. Die Hirnforschung im Dienste der Pädagogik

Das tägliche Lehren ist heutzutage nicht ausschließlich durch die Lehrervermittlung von Wissen geprägt. Die Lernenden haben mittlerweile dank zahlreicher moderner technischer Mittel Zugang zu allen vorstellbaren und unvorstellbaren Ressourcen, über die die Menschheit verfügt.

Also ist die Rolle des Lehrenden eine ganz andere geworden, nämlich Fähigkeiten zu fördern, das heißt:

„sich das vorhandene Wissen nutzbar zu machen, es zu beurteilen, zu verstehen, anzuwenden und dadurch wieder neues Wissen hervorzubringen.“⁹

Wir haben neue Aufgaben, neue Vorstellungen von Bildung und Erziehung. Es geht heutzutage darum,

„sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden; bis wir, mit einem Wort, aufhören, in den Schulen die Rohstoffe der Persönlichkeit zu ersticken, denen wir dann vergebens im Leben zu begegnen hoffen.“ (Ellen Key, schwedische Reformpädagogin, 1900)¹⁰

Gerade hier, um den Anforderungen der Zeit entsprechen zu können, setzt glücklicherweise die Neurobiologie an.

Das angebotene Bildungsgut muss bedeutsam und wichtig sein, mit allen Sinnen und unter emotionaler Beteiligung erfahren werden, also „unter die Haut“ gehen, praktisch anwendbar sein, unter offenen angenehmen Lernumständen geschehen und unter Aufzeichnung von Lebensvisionen sein.

Dies aber führt zu der Qualitätsfrage der Didaktik und Methodik der Wissensvermittlung. An erster Stelle ist das Prinzip der Wertschätzung, der Anerkennung, der Ermutigung und der gemeinsamen Anstrengung der Lernenden. Ein überhöhter Leistungsdruck durch einen Notenverwaltungsapparat hat „aus neurowissenschaftlicher Sicht fatale langfristige Konsequenzen“¹¹ .

Die zwei folgenden Beiträge aus dem Bereich illustrieren ziemlich genau die oben genannten Gedanken.

⁹Gerald Hüther, Göttingen. Auf die Atmosphäre kommt es an – Erkenntnisse und Konsequenzen für das Gelingen von Bildungsprozessen aus der Hirnforschung. www.gerald-hüther.de

¹⁰ Zitiert in: Gerald Hüther, Göttingen. Auf die Atmosphäre kommt es an – Erkenntnisse und Konsequenzen für das Gelingen von Bildungsprozessen aus der Hirnforschung. www.gerald-hüther.de

¹¹ Vgl.: www.gerald-hüther.de

2.2.4.1. „Begeisterung ist Doping für Geist und Hirn“

Bei jeder Begeisterung kommt es zur Aktivierung der emotionalen Zentren. Die im Hirn liegenden Zellen dienen hauptsächlich der Festigung und Stabilisierung von Verknüpfungen.

„Jeder kleine Sturm der Begeisterung führt gewissermaßen dazu, dass im Hirn ein selbsterzeugtes Doping abläuft. So werden all jene Stoffe produziert, die für alle Wachstums- und Umbauprozesse von neuronalen Netzwerken gebraucht werden.“¹²

Dies ist zu erreichen, wenn die Sachen bedeutsam sind, wenn sie für uns Menschen relevant sind. Fragen wir uns, wie oft wir begeistert sind. Also, wir sprechen vom Reiz, im echten Sinne des Wortes. Und wenn dies verloren geht, fehlen uns *„Kreativität, Lebensfreude, Entdeckerlust und Gestaltungskraft.“¹³*

Gerald Huether fügt hinzu:

„Alles, was Menschen hilft, was sie einlädt, ermutigt und inspiriert, eine neue, andere Erfahrung zu machen als bisher, ist gut für das Hirn und damit gut für die Gemeinschaft.“¹⁴

Mit anderen Worten, das eigene Hirn erlebt ein Selbstdoping, wenn der Mensch sich für etwas Neues öffnet. Auf eine andere Weise als

¹² In: „Begeisterung ist Doping für Geist und Hirn. Neue Erkenntnisse der Hirnforschung. Wie Eltern lernen können, sich selbst und ihre Kinder zu begeistern. www.gerald-huether.de

¹³ Ebenda

¹⁴ Ebenda

bisher gewohnt sein Hirn zu benutzen heißt, ein anderes Hirn zu bekommen.

Hier werden bewusst zwei Prozesse entgegengesetzt:

Das was eine Gesellschaft an Ressourcen anbietet, wird aufgenommen. Mit anderen Worten das Hirn ist ein Trichter und irgendwann und irgendwo kommt irgendwas raus.

Zum anderen wird von Potenzialentfaltung gesprochen. Damit ist eine häufige Freude, also Begeisterung für das Leben gemeint.

„Nur wer in der Lage ist, sich an den Kindern (an den Studenten A. B. R.) zu begeistern, wird in der Lage sein, ihnen auch genug Begeisterungs-Doping für ihr Hirn mit auf den weiteren Lebensweg zu geben.“¹⁵

2.2.4.2. „Sich zu bewegen lernen heißt fürs Leben lernen!“

Es ist ja bekannt, dass die Hirnentwicklung in den ersten Lebensjahren des Menschen von größter Bedeutung ist. Wenn das Kind etwas Neues entdeckt, erlebt, dann werden „die Verschaltungsmuster der Nervenzellen... gebahnt und gefestigt“¹⁶

Wenn dies häufiger im Kindesalter geschieht, können wir auf eine leichte Art und Weise komplexe Zusammenhänge durchschauen, bzw. Probleme lösen. Hier überwiegt eine Formbarkeit der Gehirnregionen, die in späteren Jahren nicht in derselben Weise geschehen kann. Deshalb die Notwendigkeit der Schaffung von genügenden Spielräumen im Kindesalter, die die eigenen Erfahrungen im Gehirn verankern. Weiterhin stellt Gerald Hüther Bedingungen für die Verschaltung im Gehirn:

¹⁵ In: „Begeisterung ist Doping für Geist und Hirn. Neue Erkenntnisse der Hirnforschung. Wie Eltern lernen können, sich selbst und ihre Kinder zu begeistern. www.gerald-hüther.de

¹⁶ In: Sich zu bewegen lernen heißt fürs Leben lernen!

Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung. www.gerald-hüther.de

Es kommt bei Kindern zu keiner Verschaltung unter folgenden Umständen:

"Wenn eine Gesellschaft keinen Wert auf die Aneignung von Bildung und Wissen legt. (Spaßgesellschaft)

Wenn keine aktive Beteiligung an der Gesellschaft geschieht (passiver Medienkonsum)

Wenn Freiräume fehlen, um spielerisch kreativ sein zu können. (Funktionalisierung)

Wenn Angst, Verunsicherung bei Überforderung durch Reize eintreten (Überforderung)

Wenn Hindernisse auftreten bei der eigenen Anwendung von Problemlösungen und Schwierigkeiten (Verwöhnung)

Wenn Wünsche und Bedürfnisse nicht wahrgenommen werden (Vernachlässigung)."¹⁷

Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass das Gehirn nicht da ist, um das Auswendiglernen zu beheimaten, sondern es ist da, um zu lernen, wie Probleme gelöst werden, wie ein Erwachsener in einer komplexen Welt zurechtkommen kann.

Wenn an dieser Stelle der Bezug zur Entwicklung des Gehirns beim Kinde betont wird, geht es vor allem darum, seinen bedeutenden Platz beim erwachsenen Lerner aufzuzeigen. Weiterhin fungiert das Gehirn

„nicht in erster Linie als Denk- sondern als Sozialorgan“

denn der heranwachsende Mensch lernt in einem sozialen Gefüge und einem entsprechenden Kulturkreis. Interessanterweise widerlegt folgende These Hüthers jene Menschen, die meinen, ihre Gene seien der Beweis ihrer Intelligenz und Lernfähigkeiten.

¹⁷ In: Sich zu bewegen lernen heißt fürs Leben lernen! Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung. www.gerald-hüther.de

„Die dort angelegten neuronalen und synaptischen Verschaltungsmuster werden nicht durch genetische Programme, sondern durch eigene Erfahrungen heraus geformt.“¹⁸

Aber warum herrschen immer noch Missstände jeder Art in Bildung und Hochschulbildung?

Nach diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Bildungseinrichtungen über die adäquaten modernen der Neurobiologie angepassten Mittel verfügen. Alle schon erwähnten Kompetenzen oder Metakompetenzen können bei den gängigen Bildungssystemen noch nicht evaluiert werden. Alte Bildungsinhalte und Wege gebrauchen selbstverständlich alte Evaluierungsmethoden bzw. Instrumente.

Dies erfordert von den Anhängern der Erneuerung der Bildung auf allen Ebenen ebenso die Erneuerung der Evaluationsmethoden. Mit Mitteln, wie die Theaterpädagogik unter anderem, kann die Evaluation eine menschliche Komponente beinhalten und von daher zu einer besseren Vergesellschaftung der didaktischen Inhalte und Methoden führen.

2.3. Die Sinne des Menschen

Bekanntlich ist, dass der Mensch über fünf, sechs oder sieben Sinne verfügt. In der allgemeinmedizinischen Literatur spricht man von fünf Sinnen.

¹⁸Ebenda

Wichtig ist in dem Zusammenhang, dass jede Theaterarbeit doch mehrere Sinne gleichzeitig in Anspruch nimmt. Jede Wahrnehmungsfähigkeit geschieht mit den Sinnen.

Einigkeit herrscht also nur bei den Sinnen, die Menschenorgane haben und deren Wirksamkeit medizinisch bewiesen wurde.

Vinzenz Schönfelder stellt in dem Artikel „Wie viele Sinne hat der Mensch?“¹⁹ die Frage: drei, fünf, sechs oder zehn ? Er kommt zu der unerklärlichen Antwort, dass der Mensch über zehn Sinne verfügt.

Unvorstellbar ist, dass der Mensch ohne diese Sinne aktiv sein kann. Versuchen wir eine einzige Minute diese Sinne auszuschalten. Das geht gar nicht. Beim Unterrichten ist es erforderlich, verschiedene Sinne gleichzeitig zu benutzen. Sowohl beim Lernenden als auch beim Lehrenden werden verschiedene Sinnesorgane benutzt. Diese Sinne ermöglichen also Wahrnehmungen.

Die bekanntesten Sinne sind:

1. Hören
2. Tasten
3. Sehen
4. Schmecken
5. Riechen
6. Gleichgewichtssystem
7. Tiefen- oder Stellungssinn

Ohne auf Einzelheiten einzugehen oder das Thema vertiefen zu wollen, scheint mir wichtig, in dem Zusammenhang die Sinneslehre Rudolf Steiners zu erwähnen.²⁰

Es wird wie folgt unterschieden.

Die zwölf Sinne des Menschen:

¹⁹ Siehe: www.wissenschaft-online.de/artikel/867032

²⁰ Ausführlich dazu in: Steiner, Rudolf. Zur Sinneslehre. Ausgewählt und herausgegeben von Christoph Lindenberg. Stuttgart. Verlag Freies Geistesleben. 1981

Ich-Sinn
Gedanken-Sinn
Wort-Sinn
Hör-Sinn
Wärme-Sinn
Seh-Sinn
Geschmacks-Sinn
Geruchs-Sinn
Gleichgewichts-Sinn
Eigenbewegungs-Sinn
Lebens-Sinn
Tast-Sinn

Wenn man diese Sinnesgliederung genauer untersucht, können die zwölf Sinne in drei Hauptbereiche aufgeteilt werden:

Die vier ersten Sinne bezeichnen einen Bereich der nichtstofflichen Wahrnehmung des Menschen, also:

Ich-Sinn, Gedanken-Sinn, Wort-Sinn und Hör-Sinn. Sie beziehen sich auf alles, was das Denken und das Bewusstsein des Menschen betrifft. Deshalb werden sie als Erkenntnisinne oder obere Sinne genannt.

Die vier mittleren Sinne oder „Gemütssinne“:

Wärme-Sinn, Seh-Sinn, Geschmacks-Sinn und Geruchs-Sinn beziehen sich auf alles, was der Mensch an Gefühlen mit sich trägt.

Die unteren Sinne oder „Leibessinne“ haben mit dem menschlichen Körper zu tun, also mit dem Stofflichen im Menschen. Sie stehen im Kontakt mit den anderen Sinnen und vermitteln die eigenen „Leibeserfahrungen“

Auch wenn diese Aufteilung zu präzise erscheint bzw. sehr ins Detail geht, so ist sie für den pädagogischen Bereich sehr hilfreich und beschreibt die engen Beziehungen zwischen allen Sinnen des Menschen. Der Mensch ist also in seiner Außen- und Innenwelt zu betrachten. Das eine oder andere nur einzeln zu betrachten, reicht in der pädago-

gischen Praxis nicht aus. Erst wenn der Pädagoge sich bewusst macht, dass er vor sich eine Gesamtheit hat und sie als Gesamtheit anspricht, ist seine Arbeit erfolgreich. Eine sehr ausführliche Beschreibung der zwölf Sinne ist bei Sebastian Knabe zu lesen.

KAPITEL 3

KAPITEL 3

Zur Begrifflichkeit

3.1.Theaterpädagogik

Viele Abhandlungen zum Begriff Theaterpädagogik beinhalten unterschiedliche Haltungen und Bezüge zur jeweiligen Praxis. Jeder in dem Bereich Tätige versucht den Begriff seinem Arbeitskonzept zu entsprechen. Das scheint legitim zu sein. Dennoch trifft der Laie oder der an Theaterpädagogik Interessierte Schwierigkeiten mit der Abgrenzung des Themas. Eine Fülle von Begriffen jeder Art wird in der Literatur verwendet und jeder Begriff findet seine Berechtigung auf diesem weiten Gebiet. Zur Klärung dieser Begriffe folgen ausgewählte, die entscheidend für das Verständnis des komplexen Gebietes sind.

Der Begriff Theaterpädagogik

"umfasst sowohl die Ausbildung der Theaterbegriffe als auch die Schulungs-und Ausbildungsbereiche im Amateur- und Schultheater. Der Begriff ist sehr umfassend und wenig abgegrenzt. Schauspieltechnik, Dramaturgie und Regie, Tanzpädagogik und Rhythmik gehören ebenso dazu wie Musik,

*Maske, Kostüm, Bühnenbild, Requisitengestaltung und Technik*²¹

Jennifer Renner geht in ihrer Überlegungen von anderen Werten und Erklärungen aus. Für sie ist Theaterpädagogik Kunst mit Menschen schaffen, über das Schauspiel sich entdecken, Spaß haben Neues auszuprobieren, Steigerung des Selbstbewusstseins. Diese Sichtweise bedeutet, eine Brücke zwischen Ästhetik und Didaktik herzustellen. Sie betont, dass jeder „Mensch ein Spielender ist“.²²

Schließlich ist bei der Betrachtungsweise von Jennifer Renner weniger das Theoretische hervorzuheben, sondern das Praktische, jedem Lernenden Mut zu machen, „sich zu trauen“.²³

Es folgen Klärungen von verschiedenen Begriffen, die einen wichtigen Platz in der Praxis des Theaterpädagogen einnehmen.

3.2. Spiel

Spiel ist...? Ja, so einfach ist es nicht. Bis jetzt gibt es keine definitive Erklärung des Begriffes. Das Spiel ist ein Wesensmerkmal des Menschen und mit seiner Weltangehörigkeit verbunden.

*"Denn, um es endlich einmal heraus zu sagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt."*²⁴

Von dieser Betrachtung sind das Tier oder die Natur nicht auszuschließen. Eine Katze oder ein Hund spielen auch. Blätter eines Baumes

²¹ Jürgen Belgrad, 2000: Laienspiel. In: Harald Fricke (Hg.): Reallexikon der Literaturwissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter-Verlag.

²² www.theaterpädagogik.jennifer-renner.de

²³ Ebenda

²⁴ "Über die ästhetische Erziehung des Menschen"; Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie... von Christian Rittelmeyer. Juventa Verlag. 2005

sind auch in Bewegung, also spielen auch. Mit dieser Definition ist mehr der Handlungsprozess gemeint. Das Spiel ist ein besonderes Handeln.

Rolf Oerter sieht im Spiel eine Handlung um der Handlung willen, eine Konstruktion oder Rekonstruktion der Realität sowie eine Festigung der Wirklichkeitswahrnehmung durch Wiederholung und Rituale.

"Andererseits zeigt sich im Ritual eine Paradoxie des Spiels. Obwohl das Spiel Handlungsfreiheit eröffnet, wird diese zugleich durch Regeln eingeschränkt."²⁵

Das Theaterspielen bietet vielfältige Möglichkeiten sozialen Lernens und kreativen Tuns. Lernende haben hier die Möglichkeit, ihre Energien spielerisch umzusetzen und mit anderen Lernenden gemeinsam ein Spiel zu gestalten. In immer stärkerem Maße wird dies erkannt, werden Theatergruppen und Arbeitsgemeinschaften an Bildungseinrichtungen gegründet.

Der Lehrende, der eine solche Theatergruppe leitet, hat hier größere Möglichkeiten als im sonstigen Unterrichtsgeschehen, die individuellen Fähigkeiten des Einzelnen zu entdecken, sie zu entwickeln, entfalten und reifen zu lassen. Dabei wird deutlich, dass jeder Talent hat zum Theaterspielen, jeder schöpferisch sein kann. Auch ein aggressiver Schüler kann neue Lernerfahrungen machen, die für seine gesamte Persönlichkeitsentwicklung förderlicher sind als mancher Fachunterricht. Jede gelungene Partnerübung oder Gruppenimprovisation, jedes Rollenspiel steuert dieses Ziel an.

²⁵ Oerter, Rolf. Psychologie des Spiels. Beltz tb 46 1999

Trotz dieser pädagogischen Aufgabe ist Vorsicht vor einer raschen Instrumentalisierung des Spiels für didaktische Zwecke geboten:

Das Spiel ist eine Tätigkeit um ihrer selbst willen und sollte es auch bleiben, um die Möglichkeit des spielerischen Erprobens eigener Verhaltensweisen zu erhalten. Nur unter dieser Prämisse können Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten des Spiels entfaltet werden, die Lernenden in zweifacher Weise fördern können:

- Förderung der Beziehung einer Person zu sich selbst und ihren eigenen elementaren Fähigkeiten,
- Förderung der unmittelbaren Interaktionsfähigkeit im Umgang mit konkreten Sozialpartnern.

Für die Praxis des Schultheaters bedeuten solche Zielperspektiven, dass einige Grundsätze unbedingt berücksichtigt werden sollten:

- Theaterspiel sollten Spaß machen und keine Drillübungen werden.
- Schultheaterahmt nicht Staatstheater nach.
- Lehrer sollten sich vor falschem Ehrgeiz hüten, verkappte Regisseure spielen zu wollen.
- Und eins ist wichtig, den Lernenden klar zu machen: Es gibt in der Theaterarbeit keine „Hauptdarsteller“. Ein gutes und gleichberechtigtes Gruppengefühl gilt es zu entwickeln. Ein Stück ist immer nur so gut, wie die Gruppe zusammenarbeitet, und nicht, wie ein vermeintlicher Hauptdarsteller ist.
- Kreativität kann nicht verordnet oder gelehrt werden, sondern nur durch Spielimpulse unterstützt-gemeinsam entwickelt werden.
- Der Spielleiter sollte dabei die notwendige Abfolge beachten, die erst zum freien Spiel führt: Kurze Spiele, die keine oder kaum Einzeldarstellung von den Mitspielern erfordern, sollten zur Auflockerung am Anfang eines Spielnachmittags stehen. Erst dann empfiehlt es sich, an schwierigere Darstellungsaufgaben heranzugehen.

Im Folgenden sind ein paar Spielbeispiele, deren Relevanz dreiteilig ist.

Sie erzielen drei Bereiche: Aufwärmen, Kooperation und Vertrauen:

Spiele zum Aufwärmen

1. Handflächen berühren sich: Als Einstieg einer Theaterarbeit eignet sich folgende Partnerübung: Zwei TeilnehmerInnen stehen sich gegenüber und legen ihre Handflächen aufeinander. So verbunden bewegen sie sich gemeinsam nach Musik und versuchen, möglichst viele Bewegungsvarianten zu erfinden

2. Der Grieche:

Jeder sucht sich einen Partner. Man eignet sich, wer der Bildhauer und wer das Kunstwerk ist. Das Kunstwerk bekommt die Augen verbunden. Der Bildhauer formt aus ihm eine Statue: einen Hund, der pinkelt, einen Athleten etc. Wenn der Künstler fertig ist, stellt er sich irgendwo im Raum, genauso wie sein eben geformtes Kunstwerk, hin. Wenn alle Künstler in der Form ihres Kunstwerkes im Raum verteilt sind, erwachen die Statuen zum Leben und ertasten sich blind ihren Bildhauer. Hat man ihn gefunden, geht man zur Seite und wartet, bis alle Kunstwerke ihren Meister gefunden haben, dann Wechsel.

3. Spiegel:

Einer ist der Spiegel, der möglichst exakt die Bewegungen der Person, die vor dem Spiegel steht, nachmachen muss. Der vor dem Spiegel Stehende muss seine Bewegungen langsam ausführen. Bei etwas mehr Übung kann das Tempo gesteigert werden.

4. Bewegungskreis:

Die Gruppe stellt sich einem Kreis auf. Jeder muss auf der gegenüberliegenden Seite einen Partner haben, mit dem er Augenkontakt hat. Beide dürfen im Folgenden diesen Kontakt nicht unterbrechen. Aufgabe, Bewegungen in den Kreis einzubringen, die alle nachmachen müssen (Entenmarsch, Armkreisen etc.) Jeder konzentriert sich dabei nur auf seinen Partner.

5. Gesichterwandern:

Alle sitzen im Kreis, einer hinter dem anderen. Das Gesicht steht „neutral“. Einer aus der Gruppe schneidet ein Gesicht, dreht seinen Kopf zum Hintermann und kehrt gleich wieder auf „neutral“ zurück. Der Nächste nimmt denselben Ausdruck an und gibt ihn weiter. Hat sich das Gesicht eine Runde lang bis zum Urheber halten können?

6. Wäscheklammerspiel:

Jedes Gruppenmitglied erhält die gleiche Anzahl von Wäscheklammern und steckt sich diese an seinen Kleidungsstücken verteilt fest. Beim Umherlaufen im Raum versucht jeder, dem anderen so viele Klammern wie möglich von der Kleidung zu reißen. Das Ziel des Spiels, so viele Klammern wie möglich zu bekommen, lässt sich auch umkehren: Die Teilnehmer versuchen, ihre Klammern so schnell wie möglich los zu werden und sie an die Kleidung der anderen zu stecken.

7. Die Maschine:

Einer ist die Maschine, der andere Maschinist. Die Maschine hat irgendwo einen Knopf, mit dem sie ausgeschaltet werden kann, den natürlich nur sie weiß. Der Partner muss ihn suchen und finden.

Spiele zur Kooperation

1. Die Gruppe wird in Untergruppen zu je 4 Spielern aufgeteilt. Diese Gruppen müssen aus ihren eigenen Körpern den Körper eines Fabel-

wesens bilden und sich als dieses Wesen bewegen können. Die Fabelwesen treffen sich, sind neugierig, beschnüffeln sich.

2. Klatschrhythmus:

Die Gruppe teilt sich in zwei Gruppen zu mindestens 5 Teilnehmern auf. Die Gruppen knien sich im Kreis hin und denken sich einen Klatschrhythmus aus. Es kann in die Hände, auf den Boden und auf die Körperteile geklatscht werden. Nach und nach fangen beide Gruppen an, ihren Rhythmus zu schlagen. Man kann lauter, leiser, schneller, langsamer klatschen. Versuchen, gemeinsam Klangbilder zu finden, ohne sich ab zu sprechen.

3. Stille (Paarübung)

Einer steht, der andere tanzt um ihn herum, auf Signal bleibt er stehen, in der Haltung, die er gerade einnimmt, der andere tanzt um ihn herum etc.

Abwandlung: es wird kein Signal vorgegeben, jeder entscheidet selbst, wann er aufhören möchte, der andere muss darauf achten, wann er weiter tanzen muss.

Spiele: Vertrauen in die Gruppe

1. Blind durch den Raum: (Paarweise)

Zuerst Zeigefingerkuppe an Zeigefingerkuppe, dann per vereinbarten Ton. Einer ist blind, der andere der Blindenführer Wechsel.

2. Stützspiel:

Die Gruppe bildet einen Kreis. Ein Freiwilliger stellt sich in die Mitte. Er steht gerade und hat die Arme herunter hängen. Sobald er ein Körperteil irgendwo hinbewegt, müssen Leute aus dem Kreis dieses Körperteil stützen. So kann er sich durch den Raum bewegen, ohne den Fussboden zu berühren, er kann an die Decke gehen, er kann Kapriolen ausführen. Die Gruppe ist dafür verantwortlich, dass er nicht hinfällt. Er muss jedoch die Bewegungen sehr langsam ausführen.

3.3. Rollenspiel

Das Rollenspiel ist „die einfachste Übung“ in dem Bereich der Theaterpädagogik. Es ist eine freie Spielhandlung in einem festgelegten Kontext. Anhand des Rollenspiels entdeckt sich der Spieler mit all seinen Fähigkeiten und Grenzen. Das ist der Beginn der Selbstwahrnehmung und Entdeckung.

„Fragt man, warum und wozu denn eigentlich Rollenspiele eingesetzt werden, so stellt man – ganz allgemein gesagt – erst einmal fest, dass mit ihnen die Förderung sozialen Verhaltens beabsichtigt wird. Soziales Lernen soll initiiert, eine Reflexion und Bewältigung sozialer Konfliktsituationen ermöglicht werden.“²⁶

Weiterhin bildet das Rollenspiel im didaktischen Bereich eine Stütze, die das Lernen in „seinen vier Wänden“ sprengt und den Lernenden bessere interaktive Möglichkeiten anbietet.

„Didaktisches Rollenspiel ist ein Interaktionsverfahren, eine Handlungstechnik, die je

²⁶In: Killinger, Jörn: Das Rollenspiel: Darstellung der Methode und einiger ihrer wesentlichen Formen. Ludwig-Maximilians-Universität München. 2001 nach Wendlandt, W. et al. (Hrsg.): Rollenspiel in Erziehung und Unterricht. München E. Reinhard 1977. S.99

*nach Begründung (Zielsetzung, Methode),
Realisation (Spielsituation) und Bewertung
(Evaluation = Überprüfung) in unterschiedlicher
Weise für den Unterricht bedeutsam wird."²⁷*

Coburn-Steage, U. fasst in dem oben Genannten die wesentlichsten Aspekte zum Beitrag des Rollenspiels im pädagogischen Bereich zusammen. Keine übliche Unterrichtsmethode kann so umfassend das pädagogische Tun charakterisieren und das anbieten, was das Rollenspiel anbietet. Hier erscheint am stärksten die Verbindung zwischen der Pädagogik und dem Theater. Ist es nicht so, dass das Lebendigste in einem Fremdsprachenlehr- und Übungsbuch die Rollenspiele sind?

Ohne auf weitere Betrachtungen zum Platz und zu den Formen des Rollenspiels einzugehen, ist das Rollenspiel immer mehr ein Mittel in der Geschäftswelt, das seine Bedeutung den Unternehmen wesentliche positive Aspekte vor allem in der Personalpolitik anbietet.

Wolfgang Lautner von der Daimler Benz Aerospace AG hebt diese Bedeutung wie folgt hervor:

"Ich würde selbstverständlich immer wieder dafür plädieren, speziell auch Theaterpädagogen in das Unternehmen aufzunehmen."²⁸

²⁷Ebenda

²⁸Zitiert in: Zwarte, Werner. Theater als Denkmodell. Emden. www.rampe.bbs2-emden.de

Des Weiteren trifft man auf unterschiedliche Rollenspielarten. Im Folgenden seien zwei genannt, die mir als wesentlich für unsere Betrachtung erscheinen.

Schon in den 30er Jahren wird das Psychodrama oder psychodramatische Rollenspiel in Pädagogik und Wirtschaft benutzt.

Das Psychodrama gehört zu dem Fachgebiet der Psychotherapie und wird seit den 30er Jahren auch in Pädagogik und Wirtschaft angewandt. Der Begriff des Psychodramas umfasst beim Psychiater und Soziologe J. L. Moreno mehrere Arbeitsmethoden wie das Rollenspiel, das Soziodrama, das Psychodrama und die Soziometrie.

Das Psychodrama stellt

„die modellartig verkürzte Wiedergabe der im realen Leben wirksamen Beziehungen eines Menschen zu seiner Umwelt und deren Anforderungen“²⁹

in den Mittelpunkt.

Das Psychodrama dient im Wesentlichen dazu, die menschlichen Konfliktsituationen zu untersuchen und entsprechend therapeutisch zu reagieren. Verhalten und Beziehungen sind Gegenstände dieser Untersuchungen.

Ähnlich verhält es sich bei dem Soziodrama oder soziodramatisches Rollenspiel.

Im Mittelpunkt stehen auch

„die Darstellung und das Begreifen gesellschaftlicher Verhältnisse anhand konkreter Erfahrungen einzelner.“³⁰

²⁹Zitiert in: Killinger, Jörn: Das Rollenspiel: Darstellung der Methode und einiger ihrer wesentlichen Formen. Ludwig-Maximilian-Universität München. 2001 nach Coburn-Steage, U. Lernen durch Rollenspiel Frankfurt Fischer 1977. S. 114

Hier seien zwei wichtige Aufgaben genannt.

Einerseits geht es um die Übernahme von Verhaltensmustern durch eine Rollentechnik wie zum Beispiel Rollentausch und Rollenwechsel, andererseits wird Distanz zu gesellschaftlichen Rollenerwartungen erzielt. Nachahmung und Veränderung sind die geeigneten Methoden.

Es geht also um Verhaltensänderungen und den Erwerb sozialer Kompetenzen.

3.4. Das Klassenspiel

Der Begriff Klassenspiel umfasst alle Schülertätigkeiten im Zusammenhang mit einem schulpädagogischen Projekt. Es stellt eine künstlerische Leistung dar, in der Fähigkeiten der Schüler hauptsächlich außerhalb der Schulklasse zum Vorschein kommen. Dieser Prozess ist umfangreich und kann wie folgt aufgeteilt werden:

die Stückauswahl, das Kürzen des Textes, die Form des Textbuches, die Rollenverteilung, der Probenplan, der wiederum aus der Einführung des Stückes, den Leseproben, den Durchgangsproben, der Beleuchtungsproben, den Hauptproben, den Generalproben und schließlich den Schüler- und Abendaufführungen besteht.

Dies setzt eine sehr umfangreiche Arbeit voraus, die selbstverständlich auf viele Menschen verteilt werden muss. Das betrifft nicht nur die Schülerklasse, sondern die Klassengemeinschaft inklusive die Eltern-

³⁰Ebenda. S. 120

schaft und Freunde. Die Organisation eines solchen Vorhabens enthält nicht nur eine pädagogische Komponente. Sie wirkt sich auf das gesamte soziale Feld der Klassengemeinschaft, aber auch der Schulgemeinschaft aus. Das theatralische Handeln mit all seinen Formen bewirkt zunächst einmal ein kooperatives Handeln. Diese Arbeitsform ist im Lehrplan der Waldorfschule mindestens in der 8. und 12. Klasse fest verankert.

3.5. Das darstellende Spiel

Das darstellende Spiel ist eine Teilhandeltätigkeit im schulischen Bereich. Es geht vor allem darum, durch szenische Momente, repräsentative Möglichkeiten aufzuzeichnen.

3.6. Das szenische Spiel

Eine weitere wichtige Art des pädagogischen Handelns bildet das szenische Spiel. Diese Art ist m.E. die umfassendste von allem. Sie gruppiert alle anderen Mittel, macht sie zu einer Einheit, um pädagogischen Herausforderungen begegnen zu können. Die Szene ist das pädagogische Tun, die Schauspieler sind der Lehrende und die Lernenden. Der bestimmte Raum ist die Schulklasse oder der Kursraum, der bestimmte Ort ist die Schule oder die Universität, mit allem, was diese Menschen an Gefühlen, Gedanken und Körperhaltungen mit sich bringen.

Hier unterrichte ich, hier bin ich Mensch. Beim szenischen Spiel geht es bei Ingo Scheller

„vorwiegend um pädagogische Prozesse. Seine Übungen und Methoden, die allesamt der Theaterpädagogik und dem Psychodrama entstammen setzt er gezielt ein, damit die Lernenden und die Lehrenden im Schutz der Rolle menschliche Verhaltensweisen erkunden und dadurch lernen, dies auch auf eigene Haltungen anzuwenden. Damit die Spieler und Spielerinnen lernen, sich in diese Rollen einfühlen zu können, arbeitet Scheller mit, wie er es nennt, Verfahren des szenischen Spiels“³¹

Dieser Prozess des „Sich selbst über sich Bewusstwerdens“ bildet das zentrale Anliegen Schellers.

3.7. Das Stegreifspiel oder das Stegreiftheater

Das Stegreifspiel oder im pädagogischen Bereich spontanes Spiel genannt, hat als Grundlage die spontane Improvisation. Schon im Mittelalter wanderten begabte Menschen und spielten aus dem Stegreif Szenen aus dem Nichts, die mit ihren Alltagsfreuden und Sorgen zu tun hatten.

Der Begriff Stegreifspiel erlebte eine bedeutende Entwicklung vor allem in den 20er Jahren durch die Psychodrama-Praxis von J. L. Moreno, der vor allem den wichtigen Begriff des Stegreiftheaters prägte.

Um Hemmungen, Scheu ja sogar Angst abzubauen, sollten Spiele auch mit ästhetischen Mitteln wie Bühnenbild und Requisiten eingesetzt werden. Das Ziel ist die Erprobung von neuen Verhaltensweisen. Hier ist vor allem zu betonen, dass es um kurze, prägnante Momente

³¹ Zitiert in: www.semghs.fn.bw.schule.de/theater/definitionen

geht, die das oben Genannte ermöglichen können. Das lange anhaltende Üben kann die Ziele verfehlen.

3.8. Planspiele

Planspiele werden hauptsächlich in Verwaltung und Wirtschaft zur Ausbildung von Führungskräften eingesetzt. Da die Konfliktverhältnisse ziemlich komplex sind, erleichtern die Spiele, Entscheidungsprozesse verwirklichen zu können. Das Hauptspielmittel bildet die Simulation.

Man unterscheidet zwischen offenen Planspielen, in denen die Lösung selbst ermittelt werden muss, und den geschlossenen Planspielen, wo Entscheidungen getroffen werden müssen. Beide Formen gestatten die Entdeckung von Fähigkeiten.

3.9. Szenisches Interpretieren

Dieser Begriff ist relativ neu. Seit den 80er Jahren bezeichnet er die Literaturbehandlung im Unterricht. Es hat sowohl eine didaktische als auch eine methodische Herangehensweise. Wichtig ist zu erwähnen, dass der Begriff nur beim Literaturunterricht Verwendung findet. Es ist also ein eingeschränkter Begriff im Gegensatz zum szenischen oder darstellenden Spiel.

Nicht zu unterschätzen ist aber die Tatsache, dass sich dieser Begriff als ein didaktisches und methodisches Prinzip durchgesetzt hat.

3.10. Drama in Education (DIE)

Ein relativ wenig bekannter Begriff ist "Drama in Education DIE". Dennoch beschreibt dieser Spielbegriff eine pädagogische Tätigkeit in allen Fächern der englischen Schulen und findet dort eine breite Verwendung dank des Einsatzes von Rollenspiel- und Interaktionspädagogik.

Im Folgenden werden weitere drei Begriffe erklärt, die häufig mit dem Oberbegriff Theater im Bereich der Pädagogik auftauchen.

3.11. Kindertheater

Das Kindertheater ist sehr umfangreich. Von der einfachsten Form wie reines Nachspielen bis zu komplexen sozialpolitischen kritischen Inhaltsformen. Also Unterhaltung und Auseinandersetzung können Inhalte des Kindertheaters sein.

Bei der ersten Form, die drei Faktoren wie Darstellung Wahrnehmung und Reflexion beheimatet, geht es um die Aneignung von gesellschaftspolitischem Verhalten. Dies geschieht aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen.

Eine weitere Form bildet das proletarische Kindertheater, das hauptsächlich zur Emanzipation der Arbeiterklasse dient. Es wird von Phasen wie Erleben, Erkennen und Verstehen ausgegangen.

3.12. Das Schultheater

Das Schultheater ist Laienspiel oder Amateurtheater. Es ist bereits im 1. Jahrhundert nach Christus erwähnt worden und bezeichnete hauptsächlich die Pflege der Redekunst im Unterrichtswesen. Rezitation und freie Rede wirkten bald auf das dramatische Spiel.

1538 wird das Straßburger Gymnasium zum Zentrum des Schultheaters und es folgten weitere Schultheater wie das Schultheater in Augsburg oder in Wittenberg. Eine gesellschaftliche Note bekam das Schultheater durch die Reformation Martin Luthers, die das gesprochene Wort als Kampfmittel im Glaubensstreit mit der katholischen Kirche einsetzte.

Schließlich übernahm die katholische Kirche die Führung in dem Bereich mit den Beiträgen der Jesuiten, die Auge und Ohr der Zuschauer eroberten. Es ist sogar Pflicht geworden, bei der Einstellung von Pro-

fessoren bei den Jesuiten ein Stück zu schreiben und zu inszenieren!!³²

Also eine uralte Form, die wieder ihren Platz in der Pädagogik einnimmt und dies zu Recht.

Das Schultheater kennt keine Grenzen. Alle Themen aus allen Bereichen sind willkommen.

Die Hauptanliegen des Schultheaters können in drei Punkten zusammengefasst werden:

- Der Lehrer-Regisseur erlebt sich selber in dem theatralischen Tun und entwickelt oft andere Fähigkeiten, die im normalen Schulbetrieb nicht zum Vorschein kommen können.
- Theaterprojekte in Bildungseinrichtungen sind exemplarische Projekte, die darauf zielen, den Menschen im Vordergrund zu stellen. Hier sei die Beteiligung der Lernenden einer der wichtigsten Pfeiler. Bei der Verwirklichung dieser Projekte kann man sich nicht verstecken. Der Lernende wird herausgefordert und gekitzelt. Die Lernfelder können sich auf ein Fach beziehen oder auf mehrere Fächer, was eigentlich ein Zeitgewinn sein kann.

In dem Zusammenhang wird Kultur gepflegt und bereichert.

Unabhängig von sozialen Aspekten und reinen pädagogischen Zwecken ist das Schultheater eine Stätte der ästhetischen Pflege. Die Teilnehmer sind in einem Kontext, der ihnen erlaubt, Sinn und Gefühl zu entwickeln für das Schöne in der Sprache, in der Literatur und Landeskunde. Die Interdisziplinarität fördert diesen Ansatz und macht diese Prozesse lebendig.

³² Siehe dazu: Bertholt, Margot. Weltgeschichte des Theaters. Knauer Verlag Stuttgart 1968.

"Priorität hat das künstlerische Tun, hat die Ästhetik des Theaters. Schultheater ist kein Mittel, kein Instrument, das in Wahrheit andere Interessen verfolgt. Selbsttätigkeit, kommunikatives und soziales Verhalten sind hier Sekundärtugenden, die nebenbei von selbst entstehen, wenn der ästhetische Prozess sinnvoll angelegt und erfahrungsreich vorankommt."³³

3.13. Das Schulfach "Theater"

Inzwischen sind viele Schulen von Bundesländern, die das Fach Theater im Schullehrplan integriert haben.

Das Schulfach Theater steht in Berlin, Bremen, Schleswig-Holstein, Thüringen, Hessen und Nordrhein-Westfalen gleichberechtigt neben den Fächern Musik, Kunst und Sport. Aber es gilt auch als ein Teil des Deutschunterrichtes bzw. des Literaturunterrichts, zum Beispiel in Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern. Es ist hier anzumerken, dass dies nicht ohne Widerstand seitens der Behörden, aber auch der Schulleiterschaft geschieht. Die Tendenz bei der Einführung des Faches Theater in der Schule ist das Ersetzen der alten Form, der Theater AG.

³³ Zitiert in: www.aussenseiterharsefeld.de. Hajo Kurzenberger. Protestantisches Schultheater

PRAKTISCHER TEIL

KAPITEL 4

Kapitel 4

Die Theaterpädagogik und ihre Anwendungsbereiche

4.1. Kulturelle Bildung und Theaterpädagogik

Bei beiden Begriffen Kultur und Bildung sind unterschiedliche Definitionen anzutreffen. Wichtig ist im Zusammenhang dieses Kapitels zu fragen, ob die Theaterpädagogik dem einen oder anderen Begriff oder beiden unterzuordnen ist. Wenn die Theaterpädagogik ein fester Bestandteil der Bildung geworden ist, dann ist es leicht zu verstehen, dass sie dem weiten Begriff Kultur angehört.

Jede Bildungseinrichtung erhebt den Anspruch, an erster Stelle Bildung zu verbreiten. Dies ist ihr Auftrag und bildet eine Pflicht in diesem Zusammenhang. Hier sind Handeln und Gestalten gefragt. Deshalb werden in der Bildung oft ästhetische und kulturelle Elemente zusammen geschmolzen und man spricht gewöhnlich von einer künstlerischen Bildung.

Es ist wichtig anzumerken, dass die Zusammenführung von diesen Elementen kulturpolitischen Überlegungen unterzogen ist. Gerade diese Bereiche sind nicht frei von einer politischen Prägung.

Die künstlerischen Fächer sind oft Gegenstand von politischen Überlegungen, die aber relativ schwer sind, umzusetzen.

In der Praxis bilden sie keinen Schwerpunkt im Bildungswesen und keine Verbindung zwischen der Vermittlung von Wissen und ihnen wird hergestellt. Es ist anzumerken, dass trotz dieser „Vergessenheit“ künstlerisches Tun und Fremdsprachenlernen sich durchsetzen. Hier wird die Beziehung zwischen dem Fremdsprachenlernen und dem Tun betont.

Künstlerische Bildung also erfordert ein Minimum an Kunst in ihrer weiten, aber komplexen Zusammensetzung. Literatur, Bildende Kunst,

Musik und Theater sind die wichtigsten Teile dieses kulturellen Angebots.

Unter diesen handwerklichen Kategorien fällt das Theaterspielen. Also ist das Theater als Handwerk zu betrachten. Im Rahmen dieses Handwerks sind verschiedene Techniken zu lernen und anzuwenden. Erst danach kann von einer Kunst des Theaters gesprochen werden. Gerade hier im Theaterbereich werden mehrere Versuche unternommen, bis es zu einem reifen Produkt kommt.

Die zahlreichen Versuche sind die zahlreichen Bildungsschritte. Aber warum bleibt in vielen Fällen die Theaterpädagogik nicht im Zentrum der Bildungseinrichtungen? Warum ist sie „le parent pauvre“ der Bildung?

Meistens sind die Vorreiter des theaterpädagogischen Einsatzes passionierte Theaterinteressierte.

Dieses Interesse für das Theater oder – ohne Übertreibung- die Liebe zum Theater führte sie zum Handeln. Meistens sind es Menschen, die selber unter den traditionellen Lernmethoden gelitten haben. Aber wer hat darunter nicht gelitten? Viele!!

Oft wird Qualität bemängelt. Es genüge nicht, einfach Theater zu spielen, mit Lernenden auszuprobieren, ohne eine fachlich fundierte Qualifikation. So die Kritik.

Verbreitet ist auch die Meinung, dass das Theaterspielen nichts mit der Schule zu tun hat. Es hat auch nichts mit Bildung zu tun. Letztendlich ist Bildung Schulbildung und Theater gehört zu den Künsten. SchülerInnen haben zu lernen und keine Zeit zu verschwenden!!!!

Außerdem werden von staatlichen länderübergreifenden Studien die künstlerischen Fächer nicht in die Überlegungen und Auswertungen einbezogen.

„Dass sich die PISA-Studien auf die bisher getesteten Fächer beziehen, hat auch pragmatische Gründe: Leistungen in diesen Kompetenzbereichen lassen sich besser messen und miteinander vergleichen. Aufgaben in internationalen Leistungsvergleichen sehen zu einem großen Teil von den Inhalten der nationalen Curricula ab, sie fragen nach Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich aus dem schulischen Wissen, aber auch aus anderen Lernsituationen für ausgewählte Anwendungsfelder („life skills“) ergeben. Das Formulieren von Indikatoren für künstlerische Kompetenz und von entsprechenden Aufgaben, die diese überprüfen sollen, gestaltet sich methodisch wesentlich schwieriger und bleibt im Ergebnis angreifbarer.“³⁴

In einem solchen Bereich der künstlerischen Leistungen kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese „messbar“ sind. Selbst die PISA-Studie zeigt in anderen Fächern ihre Grenzen. Mit anderen Worten: Diejenigen, die versuchen, kulturelle Bildung zu „wiegen“ und mit Regeln wie Bildungsstandards zu versehen, schwächen jenen freien künstlerischen Ansatz und verhindern die ursprüngliche Idee, den Menschen frei zu bilden.

Es heißt aber nicht, dass die zahlreichen Erfahrungen im theaterpädagogischen Bereich nicht auszuwerten sind und daraus die notwendigen Schlussfolgerungen zu ziehen. Hatten nicht die Schulen, die den künstlerischen Ansatz in den Lernprogrammen aufgenommen haben, gut bzw. sehr gut abgeschnitten?

³⁴Ulrike Hentschel Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA? Vortrag auf dem Kongress "Wozu das Theater" vom Bundesverband Theater in Schulen und dem Landesinstitut für Lehrerfortbildung Hamburg. 2007

Deshalb wird die aufgeworfene Idee relativiert und es kann doch zu Auswertungsformen kommen, die dem künstlerischen Fach seinen richtigen Platz geben, das es in den Schulprogrammen verdient.

In dem Zusammenhang ist es erfreulich, dass das Fach die Darstellendes Spiel in die Abiturprüfung aufgenommen wurde.

Die Kultusministerkonferenz der Länder verabschiedete 2006 die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für dieses Fach. Die Länder werden gebeten, die Anforderungen zur Abiturprüfung im Jahr 2010 umzusetzen. Das zeigt, dass das Fach sich immer mehr durchsetzt und als gleichberechtigtes Fach anzusehen ist.³⁵

Dies ist jedoch ohne die Durchführung von Standards, die Bildungspolitiker loben.

„Es ist allerdings zu entscheiden, ob man Mindeststandards oder Regel- bzw. Maximalstandards anstreben möchte. Das Klieme-Gutachten (Klieme 2003, S. 27ff.) empfiehlt zur Überprüfung der Qualität von Bildungsinstitutionen, Mindeststandards zu formulieren und warnt davor, Standards als Ausleseinstrument zu benutzen, wie es durch Regel- bzw. Maximalstandards geschehen könnte. Solche Standards führen darüber hinaus zu starken inhaltlichen Festlegungen und erfahrungsgemäß zu einem verstärkten „teaching to the test“ (vgl. Zülch/Pfeiffer 2006, S. 316.)³⁶“

Schließlich kann hier der Punkt Bildungsstandards und Theaterpädagogik nicht ausführlich behandelt werden.

³⁵Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11. 2006) PDF Dokument

³⁶a.a.O.

Wichtig sind im Rahmen dieses Kapitels folgende Aspekte:

Die Theaterpädagogik ist ein festes Mittel geworden, soziales, kulturelles und bildungspolitisches Gut zu verbinden. Von daher lassen Auswertungen und Analysen jeder Art, wie in anderen Bereichen, nicht das angestrebte Ziel erreichen.

Es ist vielmehr ein Bereich der Soziologie und der Psychologie, der die Entwicklung der Lernenden und auch der Lehrenden zu untersuchen hat.

Das oben Erwähnte muss von jedem politischen Kalkül frei sein, sonst sind die Ergebnisse und die daraus resultierenden perspektivischen Schlussfolgerungen verfälscht.

Kulturelle Bildung im Sinne einer ästhetischen Bildung in der Erziehungswissenschaft wird auf lange Sicht am Menschen und nicht am gesellschaftlichen Rang des Einzelnen gemessen.

4.2. Lebendige Lernkultur und Theaterpädagogik

"Warum kann der Kurs nicht anders gestaltet werden? Müssen wir stundenlang sitzen? Wir sehen uns gar nicht, wenn wir miteinander sprechen wollen? Der Raum ist zu klein." Das sind die Fragen und Bemerkungen der StudentInnen in Oran.

Diese Zustände ermöglichen keineswegs optimale Lernbedingungen. Lernen und Bewegen sind nur theoretische Ansätze, die die StudentInnen bewundern und davon träumen.

Wenn die Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur ermöglicht, heißt es lange noch nicht, dass sie die einzige ist, die das tun kann. Trotz der schwierigen Umstände, die an der Universität herrschen, lernen StudentInnen. Es muss nicht alles theaterpädagogisch angelegt werden.

Da dieses Kapitel verschiedene Gebiete der Machbarkeit und der Möglichkeiten der Theaterarbeit aufzeichnen will, begrenzt sich die Untersuchung auf Gebiete, die generell möglich sind und eine Alternative zu den üblichen Methoden darstellt. Ausgehend von unterschiedlichen Interaktionsmöglichkeiten kann die lebendige Lernkultur im Rahmen der Theaterpädagogik wie sie Hagl, E. in ihrer Magisterarbeit³⁷ ausführlich schildert, eine Antwort auf die Engpässe beim Lehren sein.

Zusammengefasst lassen sich die wichtigsten Thesen von Hagl, E. wie folgt darstellen:

Die Theaterpädagogik ermöglicht den starken Austausch zwischen dem Individuum und der Gemeinschaft. Jeder lernt von dem anderen, sonst wird er ausgeschlossen oder schließt sich selbst aus.

In der Theaterarbeit muss sich jeder einen Platz suchen und manchmal muss er alle Mittel benutzen. Hier treten verschiedene moralische Werte, die eine Rolle spielen. Das autonome Verhalten, das Grenzen aufzeigt, ruft die Gruppe auf und ihre Stärken. Also eine gewisse Dependenz tritt auf und in der ganzen Gruppe eine Interdependenz, die jedem beweist, dass er nur mit den anderen das Theaterprojekt verwirklichen kann. Unter den jungen Menschen ist es ein Prozess, der Eigenschaften wie Respekt, Ausdauer und Pünktlichkeit beinhaltet. Also ein Lernprozess im Üben des Lernstoffes, aber auch des Sozialen.

Eine gewisse Balance entsteht zwischen dem Einzelnen, der Gruppe, dem Lernstoff oder dem Theaterprojekt und der Welt. Der notwendige Zusammenschluss diktiert Verhaltensweisen und Regeln, die im Einklang sein müssen. Eine gewisse Abhängigkeit entsteht und alle Fak-

³⁷ HAGL, Elisabeth. Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur. Möglichkeiten theaterpädagogischer Projekte in der Schule zur Realisierung einer lebendigen Lernkultur. München. 2006 Seite 102-111

toren beeinflussen den Lauf, den Erfolg des Projektes und damit die eigene Persönlichkeitsentwicklung.

Die Umgebung ist ein weiterer Faktor zur lebendigen Lernkultur. Der Projektteilnehmer bringt immer etwas mit. Er versucht- jeder nach seiner Art- dies weiterzugeben oder nicht. Aber meistens nach der schwierigen Kennenlernphase stellt er alles, was er kann, zur Verfügung. Diese Realitäten verweisen auf Körper, Sprache, Vorstellungen und Erwartungen, die ganz dem Gelingen des sozusagen mittlerweile eigenen Projektes zur Verfügung gestellt werden.

Lernräume sind feste Grenz- und Handlungsspielräume. Die Reflexion als Arbeitsmittel erfüllt diese Räume und gestattet jedem, mögliche Pausen zu machen, mit zu formen, mit zu gestalten und über sich selber und andere zu reflektieren. Dieser Prozess schult letztendlich die Wahrnehmung als künstlerisches Mittel.

Der Projektleiter schafft für das Obengenannte Strukturen und baut Vertrauen zu allen Projektteilnehmern auf. Seine Anweisungen sind nicht nur seine Fähigkeiten und Erfahrungsschätze, sondern entstammen aus denen der beteiligten Projektteilnehmer.

Der Projektteilnehmer setzt sich mit all seiner Persönlichkeit ein. Er ist mit seinem Denken, Fühlen und seiner physischen Ebene dabei. All das macht aus ihm ein ganzheitliches Wesen. In dem Gespann zwischen Ruhe und Anstrengung kommt er zu gewissen Erkenntnissen, die ihm weiter helfen können. Es ist in der Theaterkunst kein Platz für passives Verhalten.

Von weitem kann der Projektteilnehmer nicht teilnehmen. Er wird aufgefordert, sich innerlich zu beteiligen. In dieser Lernkultur bestimmt

er selber die Inhalte, setzt sich damit auseinander und entwickelt echtes Interesse an der Sache. Eigenes Erleben und Erfahren führen zum eigenen Handeln, da er sich damit voll identifiziert. Aufgerufen werden alle Beteiligten mitzugestalten und dabei entsteht die wertvolle Identifikation mit dem Projekt, also mit den Lernaufgaben.

Wenn man die oben genannten Untersuchungspunkte näher betrachtet, kommt man zu folgenden Schlussfolgerungen:

Die Theaterpädagogik betreibt seit vielen Jahren Methoden, die in vielen Fällen zum Erfolg führen.

Es ist aber nicht selbstverständlich, dass die Resultate dieser Arbeit positiv ausfallen. Das Wesen der Theaterpädagogik selbst lässt die Dynamik erklären, die darin steckt. Bewegung, Sprache und Engagement vereinen sich zu einem Ziel. Diese Ganzheitlichkeit sichert den Erfolg.

In dieser Arbeit wird konkret auf spezifische Erfahrungen eingegangen und deren Gesetzmäßigkeiten im Hinblick auf entspanntes lebendiges Lernen.

4.3. Lernförderung und Theaterpädagogik

Im Folgenden geht es um eine kurze Bestandsaufnahme des Lernens und der Sprachvermittlung und ihrer Schwierigkeiten an der Oraner Universität sowie die Aufzeichnung von Mitteln und Wegen, die helfen können, diese Situation zu verbessern. Demgegenüber stehen aber einige Beispiele aus der Praxis in Deutschland als Illustration dessen, was Theaterpädagogik beim Erwerb einer Fremdsprache bewirken kann.

Die StudentInnen haben bis zum 6. Semester das Fach Mündliche Kommunikation und im 1. Studienjahr zusätzlich das Fach Phonetik.

Die erste auffallende Schwierigkeit ist die enorme Zahl der Studenten in einer Kursgruppe. Wenn einige fehlen, sind es um die 50 Studenten, die anwesend sind!!!

Die zweite Schwierigkeit ist die Sitzordnung: mit Schrauben befestigte Bänke, die alle in eine Richtung gestellt sind.

Die dritte Schwierigkeit ist das Fehlen eines einheitlichen Konzeptes zum Fach Mündliche Kommunikation. Dies gilt für alle anderen Fächer und ist eins der größten Probleme in der Ausbildung.

Weitere Schwierigkeiten sind mit der Wahl des Faches verbunden. Da es in anderen Fächern keinen Platz gibt, werden viele- ob sie wollen oder nicht- zur Deutschabteilung "geschickt."

Weiterhin ist die Vorbereitung der Lehrkräfte, vor allem der neuen Lehrkräfte, die so gut wie gar nicht vorhanden ist. Sie selbst sind nicht gewohnt, Deutsch zu sprechen und scheuen sich davor!!!

Als Hilfsmittel bleiben den Studenten einige deutsche TV-Kanäle und Internetbesuche, um sich mit der deutschen Sprache vertraut zu machen.

Zum Schluss sei erwähnt, dass es keine Fortbildungsstrukturen gibt, in denen die KollegInnen ihre Fragen und Nöte darstellen können. Soweit die Verhältnisse in Algerien.

In Deutschland kann ich folgendes Muster darstellen.

Am Kölner Kompetenzzentrum Sprachförderung werden verschiedene Fortbildungen zu diesen Schwerpunkten angeboten.

In seinem Beitrag betont Jürgen Eugen Müller³⁸ im Wesentlichen folgende Aspekte:

³⁸Müller, Jürgen Eugen. Sprachförderung mit ganzheitlichen Lehr- und Lernmethoden – Theaterpädagogik und Suggestopädie in der Fortbildung von Lehrkräften. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik *herausgegeben von Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek*. Reihe A. Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller, Ludger Reiberg. Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS (4) 2006. Gilles & Francke Verlag. Seite 99-110

Die traditionellen Unterrichtsformen, Zeitstrukturen und Unterrichtskonzepte führen zu Engpässen und Krisen bei den jeweiligen Lehrkräften. Deshalb plädiert Jürgen Eugen Müller, gestützt auf den Ulmer Psychiater Spitzer, Manfred³⁹ und den Ergebnissen der Pisa-Studie⁴⁰ für einen ganzheitlichen Unterricht, der die Lernenden

„zum Erwerb komplexer Handlungskompetenzen (führt), bei denen ,intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen zusammenwirken, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dabei spielt die Fähigkeit zur Selbstregulation des eigenen Lernens eine bedeutsame Rolle.“⁴¹

Theaterpädagogik entspricht genau diesen Anforderungen und erfüllt die Sehnsucht der Lernenden in vielerlei Hinsicht:

- Verschiedene Sinne der Lernenden werden angesprochen und hier fällt bei den "mutigen" Teilnehmern die Angst zu sprechen bzw. sich in konkreten Situationen auszudrücken.
- Sich selber erfahren können und dürfen, bildet ein Garant für weitere Fortschritte beim Erwerb der Sprache.

³⁹Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg; Berlin: Spektrum, Akad. Verlag

⁴⁰Wikipedia.Pisa Studie

⁴¹Zitiert in: Müller, Jürgen Eugen. S. 100

- Sich identifizieren können mit den Lernaufgaben heißt, die Inhalte verinnerlichen und mit der Realität in Verbindung setzen.

„Wenn der Schüler es nicht schafft, die Inhalte, um die es in der Schule geht, mit seiner ganz individuellen Lebenserfahrung in Verbindung zu bringen, wird er letztlich nichts lernen.“⁴²

Mit Gefühl und Körper kann sich der Lernende engagieren, nicht nur mit dem Intellekt, der einem böse Momente bieten kann.

Andererseits erfordert diese Umstellung der Lernenden eine tiefgreifendes Umdenken der Lehrenden.

Die Fortbildungen am Kompetenzzentrum Sprachförderung⁴³ erlauben den

„Lehrkräften eine Erweiterung ihres Methodenrepertoires zur zielgruppenspezifischen Sprachförderung (...). Zugleich sollen sie dabei unterstützt werden, den Schülerinnen und Schülern Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit zu vermitteln, ihnen bei der Überwindung von Lernblockaden zu helfen und ihnen positive Lernerfahrungen zu ermöglichen“⁴⁴

⁴²Ebenda. a.a.O. S. 101 nach Spitzer

⁴³Die Stadt Köln, die Universität zu Köln und die Bezirksregierung gestalten gemeinsam das Kompetenzzentrum Sprachförderung. Auf der Basis des Kölner EU-Projekts Equal - "Übergangsmangement Schule - Beruf" sollen in Köln die vielfältigen Aktivitäten zur Sprachförderung, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, gebündelt und unterstützt werden. Spätestens seit der PISA-Studie ist auch der breiten Öffentlichkeit bewusst geworden, dass der Umgang mit sprachlicher Heterogenität für alle Bildungsbereiche eine Herausforderung ist. Sie muss bewältigt werden, um vor allen Dingen das Bildungspotential mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher angemessen zu entfalten.

⁴⁴Ebenda.

Die angebotenen Fortbildungen können m.E. folgende Ziele bei ganzheitlichen Methoden erreichen:

- Stärkung der Lernmotivation bei den Lernenden
- Emotionale Seiten wecken und erhalten
- Körperliche Ausdrucksformen wahrnehmen und fördern
- Spielerisches Lernen einführen
- Innovative Lernformen suchen und durchführen

Darüber hinaus werden vier Felder erreicht, die der Lernende fürs Leben gewinnen kann.

Es sind

- die Sprechfertigkeit
- die Persönlichkeitsentwicklung
- die soziale Kompetenz und
- die Lernkompetenz.

Zusammengefasst werden sowohl beim Lernenden als auch beim Lehrenden nur solche Änderungen wirksam, wenn sie sich bedingen und ergänzen. Ein sogenannter Alleingang wird kaum positive Effekte haben. Dies betrifft die Lernhaltung des Lernenden, aber auch die Arbeitshaltung des Lehrenden. Bei beiden geht es also um eine Lernfreude und eine Lehrfreude. Wenn Freude dabei ist, dann kann jeder zum anderen freundlich sein.

„Nicht die Lehrpläne bringen Finnland den ersten Platz in der PISA-Studie bzw. bedingen unser unterdurchschnittliches Abschneiden, sondern die Art, wie man in Finnland miteinander

umgeht (sehr freundlich) und wie viel man dort in Lehrer investiert (sehr viel)."⁴⁵

4.3.1. Sprachförderung für Migrantenkinder

Ein bedeutendes Beispiel, um das oben genannte illustrieren zu können, ist das viel zitierte Feld der Lernleistungen und Bedingungen der Migranten und Migrantenkinder. Außer den juristischen und sozialen Problemen, die diese Migration verursachen, sind die Migranten und deren Kinder mit großen Sprachschwierigkeiten konfrontiert. Ihre angestrebte Integration in die deutsche Gesellschaft wird durch ihre Unfähigkeit, mit dem anderen kommunizieren zu können, erschwert.

Das Wechselspiel von Ich und dem Rest der Welt existiert nicht. Deshalb kann von Bildung der Migranten nicht die Rede sein.

Gerade in den Schulunterstufen haben die Lernenden die meisten Schwierigkeiten. Die Bedeutung der frühzeitigen Aneignung der deutschen Sprache und ihr häufiger Gebrauch im Alltag sind wesentliche Voraussetzungen für das Lernen und den Lernerfolg.

Das Sprachkompetenzniveau ändert sich in den höheren Bildungsniveaus. Deshalb muss in den unteren Bildungsebenen die Sprache intensiv gefördert werden.

Das Arbeitsfeld, das am meisten auffällt, ist an erster Stelle die schwache Kompetenz an der Sprechfertigkeit. Dann kommen das Lesen und das Schreiben. In einem „normalen“ Frontalunterricht können seitens der Lernenden Strategien entwickelt werden, um das aktive Sprechen vermeiden zu können. Gehen wir davon aus, dass der Lernort eine Bühne ist. Der Unterrichtsverlauf geschieht in Szenen. Jeder Teilnehmer, ob Lernender oder Lehrender muss mit all seinen Sinnen arbeiten. Den anderen wahrnehmen, geschieht hauptsächlich nicht mit

⁴⁵Spitzer, M. a.a.O. S. 413

dem Intellekt, sondern mit der Möglichkeit seinen Körper, seine Gefühle einzusetzen. Nicht zuletzt sei hier erwähnt, dass die Überwindung und der Abbau von Sprechhemmungen und -blockaden gewiss das Selbstbewusstsein stärkt.

Davon ausgehend und basierend auf geeigneten theaterpädagogischen Übungen, kann der Lernende effizienter sich jeden Unterrichtsinhalt und nicht zuletzt die deutsche Sprache aneignen mit der ganzheitlichen Förderung des mündlichen Ausdrucksvermögens u.a. Die Verbindung von Theaterpädagogik und Sprachunterricht eignet sich nicht nur, weil Theaterspielen immer einen konkreten situativen Kontext bietet, sondern auch, weil hier die Möglichkeit einer Vernetzung von Fertigkeiten innerhalb eines Projektes gegeben ist.

Der lernende Jugendliche, der sowieso durch seine missglückte Integration an einem geringen Selbstbewusstsein leidet, befreit sich endlich von den Augen der Öffentlichkeit und beginnt er selbst zu sein. Nicht zuletzt sorgen entspannte Stimmung und Lachen für eine bessere Lernatmosphäre.

Nicht nur die Unterrichtsinhalte sind wichtig,

„sondern immer auch der Raum, die Zeit, Gegenstände, das Auftreten und die körperlichen, gestischen, mimischen und sprachlichen Handlungen und Interaktionen der Personen [...]. Diese Wahrnehmungen unterstützen die Erinnerung, rufen Gefühle, Phantasien, Gedanken und Übertragungen hervor.“⁴⁶

⁴⁶ Zitiert in Benholz, Claudia. Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztagesbetriebs an Grundschulen. Allgemeine Überlegungen und Anregungen zur Entwicklung von Fortbildungsmodulen. www.uni-due.de/imperia/md/content/.../benholz_sprachfoerderung

In ihrer Studie im Auftrag des BLK⁴⁷-Verbund Projektes "Lernen für den Ganz Tag" empfiehlt Benholz, C. verschiedene Möglichkeiten, die den Lernenden mit Migrationshintergrund helfen, diese Misere zu überwinden. Sie adressiert sich natürlich an die Verantwortlichen der Schulbildung und macht sie verantwortlich für eine Verbesserung des Lern- und Arbeitsklimas.

Es sind Vorschläge an erster Stelle an diejenigen, die eine fördernde Spracharbeit leisten und sich dafür weiterbilden sollen. Dafür hält Benholz, C. den Dauereinsatz einer qualifizierten Fachkraft für notwendig. Man kann die wichtigsten Empfehlungen dieser Studie wie folgt wiedergeben:

- ✓ Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder
- ✓ Förderung der Sprachlernmotivation
- ✓ Grundlegende didaktische Verfahren im Förderunterricht
- ✓ Sprachspiele und spielerisches Lernen in der Sprachförderung
- ✓ Förderung der Erzählkompetenz

Dies ist nur eine Auswahl unter den Vorschlägen. Auch wenn es Widersprüche in der breiten Auswahl an Vorschlägen gibt, erscheinen mir die oben genannten die wichtigsten Elemente, die der Theaterpädagogik entsprechen.

⁴⁷ Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

Ob vieles in den Schulen nach diesen Empfehlungen gehandhabt wird, ist schwer zu sagen. Es fehlt m.E. eine globale Studie, die diese Bilanz aufstellen kann.

Eins steht fest, unterschiedliche Initiativen werden von Menschen durchgeführt und dies mit Erfolg.

Der Wandel der Kultur in der deutschen Gesellschaft kann sich stets mit all ihren sozialen und bevölkerungsspezifischen Schichten vollziehen. Hier ein Beispiel:

In Berlin, Köln, München, Düsseldorf oder Stuttgart versuchen Theaterhäuser, Jugendliche mit Migrantenhintergrund fürs Theaterspielen zu gewinnen. Und das mit Erfolg. Abgesehen von den sprachlichen Leistungen dieser Jugendlichen sind solche Unternehmen, die die klassische Sprachförderung begleiten und ergänzen, ein wichtiger Kulturfaktor.

„Das könnte dann auch ein messbarer Beitrag der Migranten zur Kultur in Deutschland werden: die Kultur aus den Tempeln herauszubringen. Die Alltagskultur in Deutschland zu verändern – so wie sie die Esskultur auch schon verändert haben.“ Oder anders ausgedrückt: vielleicht öfters mal Drama statt Döner⁴⁸

4.4. Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung und Theaterpädagogik

In einem weiteren Bereich, auch wenn begrenzt, findet die Theaterpädagogik ihren Einsatz.

Im Folgenden ist dieser Ansatz in einer psychiatrischen Tagesanstalt zu finden. Das Werk von Albert Camus „Sisyphos“ wird inszeniert. Pa-

⁴⁸Zitiert in: Noack, Bernd. Theater - Theaterszene und Trends. - Goethe-Institut. 2009

tienten und Mitarbeiter bringen auf die Bühne ihre Alltagsorgen und lassen sozusagen die Rollen von Camus an ihrer Stelle sprechen.

„Es geht um die immer wiederkehrenden alltäglichen, notwendigen Verrichtungen, um den Kampf mit den immer wiederkehrenden zwischenmenschlichen und innerpsychischen Konflikten, um den scheinbar richtungs- und ziellosen Vollzug des Gleichen, der „das eigentliche Leben“ verdeckt, beschreibt die Klinik.“⁴⁹

Dieses Beispiel bekräftigt die These, dass die Theaterpädagogik auch in Gebieten eingesetzt sein kann, wo man vermutet, es müssen nur medizinisch ausgebildete Kräfte diese Aufgabe erfüllen. Die Spielelemente der Theaterpädagogik gestatten den Patienten, sich zu identifizieren mit sich selbst und dabei eine eigene Therapie zu entwickeln. Der psychisch kranke Patient vergisst, dass er der einzige ist, der Vergessenheitsprobleme hat. Er ist sozusagen einer unter vielen. Er gehört zu dieser Welt, er bildet keine Ausnahme. Das Einbeziehen des einzelnen in die Theaterarbeit bildet ein Teil der Therapie. Man kann nicht sagen, es sei die ganze Therapie. Die Theaterpädagogik ist ein Zusatzmittel.

Weiter finden wir Beispiele des Einsatzes der Theaterpädagogik im Gesundheitswesen, genauer in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung.

Dieser Bereich, der anscheinend nur medizinisches Wissen erfordert, ist durch offen für andere Ausbildungsalternativen.

An den Fragen, die die Autorinnen aufwerfen, ist deutlich, dass ihre Ansätze richtig sind.

⁴⁹ Friedrichhafen. SZ vom 11.08.2011

„Können durch den Einsatz der Theaterpädagogik komplexe Pflegesituationen besser vermittelt und damit die SchülerInnen zur Auseinandersetzung mit dem Thema hingeleitet werden?

Kann Theaterpädagogik helfen, affektive Lernziele zu erreichen?

Ist szenisches Spiel/Rollenspiel eine Möglichkeit konkrete Problemfelder darzustellen und dadurch sich selbst und seine eigenen Reaktionen kennen zu lernen?“⁵⁰

Die Beantwortung dieser Fragen durch verschiedene Elemente der Theaterpädagogik geschieht durch das genannte SAFARI Modell. In diesem beispielhaften Modell sind folgende Begriffe in der Ausbildung vom medizinischen Fachpersonal relevant. Die Buchstaben stehen für **S**toff, **A**uftakt, **F**igur, **A**ktion, **R**eflexion und **I**nszenierung. Entsprechend diesem Modell der theaterpädagogischen Arbeit und exemplarisch wurde eine Inszenierung im Rahmen der Ausbildungskurse zum Thema Schmerz initiiert.

Die Patienten erwarten oft eine emotionale und kommunikative Bereitschaft des Personals, das sich die beiden Eigenschaften u.a. durch Kunst und nicht nur durch den Besuch der Universitätshörsäle.

Die Arbeit der beiden Ausbilderinnen zeigt deutlich, dass neue Wege beschritten werden können, auch in einem Bereich wo das kognitive Lernen bis jetzt den Löwenanteil hat.

4.5. Berufsbildende Schulen und Theaterpädagogik

⁵⁰ Patricia Neuhofer, Andrea Hoda. Möglichkeiten des Einsatzes von spielpädagogischen Elementen in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung. Theaterpädagogik als Schlüssel zum affektiven Lernen in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung. 2006. Textauszug

Die Berufsschulen in Deutschland haben einen besonderen Platz in der Schullandschaft. Das Schuljahr 2011/2012 verzeichnete eine hohe Zahl an Berufsschülern. Es sind um die 2 611 463 SchülerInnen.⁵¹

Auch wenn das Fach nicht Bestandteil des Schülerstundenplans ist, kann man davon ausgehen, dass die Theaterpädagogik ihren Platz finden kann. Allgemein findet diese Arbeit in Form von Theater-AGs innerhalb der Schulen und auf freiwilliger Basis statt. Auch die Lehrkräfte engagieren sich für eine freiwillige Zusatzarbeit außerhalb ihres Deputats. Bis jetzt kann man nicht sagen, dass das Fach im Alltag der Berufsschüler greift. Solange die künstlerischen Begleitfächer nicht im Stundenplan integriert sind, werden sie von den Schülern auch nicht ganz akzeptiert.

Dennoch gibt es Beispiele von theaterpädagogischen Leistungen, die als Modell für den Ausbau der Theaterpädagogik gelten. Der Wert der Kunst gewinnt immer mehr an Boden.

Zusätzlich zu den Fächern des jeweiligen Berufs, die in der Berufsschule unterrichtet werden, wird langsam ein Bewusstsein für Kunstfächer entwickelt. Motivations- und Konzentrationsübungen sind gute Übungen für einen späteren Einsatz am Arbeitsplatz, ja sogar schon für Simulationen von Bewerbungsgesprächen.

Beispiele dafür gibt es viele. Im Folgenden nenne ich einige:

„Die Räuber“ von Friedrich Schiller ist das Theaterprojekt von zwei Klassen des Berufsvorbereitungsjahres. Warum gerade dieses Stück? Das Unbehagen von Jugendlichen wird überall erlebt und die Jugendämter suchen ständig nach Lösungen. Auch die Schulen sind mit Gewalt und ihren Folgen konfrontiert. Vom Inhalt her passt das Stück, wenn man folgende Nachricht hört oder in den Tageszeitungen liest:

⁵¹ Deutschland; Statistisches Bundesamt. Quelle: Statistisches Bundesamt. © Statista 2012

„In Hildesheim wurde ein Jugendlicher mit Eisenstangen misshandelt. 17 Wochen quälten seine Mitschüler ihn im Unterricht: Sie zwangen ihn, sich mit dem Besen die Zähne zu putzen, schlugen wie wild auf einen Eimer ein, den sie ihm auf den Kopf gesetzt hatten und filmten alles. Mit dem Video brüsteten sie sich im Internet - knallhart, worldwide. Seitdem geht Niedersachsen neue Wege zur Bekämpfung von Gewalt an Schulen.“⁵²

Die Theaterarbeit unter professioneller Leitung eines Regisseurs des Stadttheaters Hildesheim mit den zukünftigen Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt zielte auf den Abbau von Ängsten und Blockaden. Letztlich geht es darum, Selbstvertrauen zu gewinnen und den Glauben an sich.

Durch die finanzielle Unterstützung des Landespräventionsrates (Honorare für den Regisseur, zwei zusätzliche Lehrerinnen, eine Theatertherapeutin und eine Regieassistentin) konnte sogar das Schülerunternehmen verfilmt werden, sodass der Erfolg noch grösser geworden ist.⁵³

Wenn dieses oben genannte Beispiel zur Bekämpfung von Gewalt in den Schulen steht, stehen andere Beispiele für eine innovative Ausbildung im kaufmännischen Bereich. Die Erfahrungen von Auszubildenden in der DM Kette (Erster Drogeriemarkt in Deutschland) bezeugen von den Erneuerungen in der Ausbildung. Ausgehend von Eigenschaften, die erforderlich sind für den kontaktfreudigen Umgang mit Kunden stehen Persönlichkeitsentwicklung und Selbstvertrauen und Eigenständigkeit auf der Tagesordnung.

⁵² Spiegel online. 01. 2007

⁵³ Cineastentreff. TV Young. 2007

Auch wenn es ungewöhnlich erscheint, betreiben die Ausbildungszentren der DM Kette mit fachmännischer Hilfe eine Ausbildung wie auf dem Leib geschnitten.

"Während jeweils acht Tagen lernen sie unter der Betreuung professioneller Theaterpädagogen, Schauspieler und Regisseure, in der Gruppe zusammenzuarbeiten sowie für und vor Menschen zu sprechen. Jeder Workshop mündet in die Präsentation eines Stückes vor Kollegen, Eltern und Freunden. „Abenteuer Kultur hat mich selbstbewusster gemacht“, sagt Melina Fuchs, Drogistin im zweiten Lehrjahr. „Nach dem Theaterworkshop habe ich mir viel mehr zugetraut als zuvor – das hat mir auch bei der Arbeit geholfen.“⁵⁴

Gerade wo Kommunikation gefragt wird hat die Theaterarbeit die Schulung aller Formen der Kommunikation übernommen.

4.6. Arbeitslose und Theaterpädagogik

Einer der spannendsten Bereiche, in dem Theaterpädagogik mittlerweile eine wichtige Rolle spielt, ist der Bereich der Arbeitsbeschaffung. Man kann es auch als Mittel zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit bezeichnen. Seit Jahren ist die Arbeitslosigkeit ein zentrales Thema in Deutschland. Die besten finanziellen Mittel seitens der Behörden reichten nicht aus, um die Zahl der Arbeitslosen senken zu können. Erst mit der Umstrukturierung der Arbeitsämter gibt es Anzeichen zur Senkung der Arbeitslosenzahl und vor allem eine bessere Vorbereitung und Orientierung der Arbeitslosen.

Obwohl die folgende Projektarbeit nicht eine Initiative der Arbeitsämter ist, hat sie sich in den letzten 5 Jahren gut etabliert und verspricht für die Zukunft vieles.

⁵⁴ „Azubi“. Magazin für Schulabgänger und Berufsanfänger. 22.06.2009

In diesem Abschnitt der Arbeit werden Initiativen hervorgehoben, um den Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Theaterpädagogik zu verdeutlichen.

Hier werden hauptsächlich die Initiative „JobAct“ dargestellt und die daraus resultierenden positiven Ergebnisse.

Mutig und aktiv sein. Bei arbeitslosen Jugendlichen vor allem herrschen oft Resignation, Passivität und Nullbockhaltung.

Schon bei der Gründung der Projektfabrik 2005 hatten die Initiatoren neue Formen für die Aus- und Weiterbildung gewählt. Das Hauptmotiv also von „JobAct“ ist, das Bewerbungsmanagement und die Theaterpädagogik zu verbinden.

Auf der Homepage von Projektfabrik kann man zum pädagogisch-künstlerischen Konzept folgendes lesen:

"Kreativität als zentrale Kompetenz: die Fähigkeit, das Leben zu gestalten Wer nicht nur innerhalb von JobAct® „seine(n) Mann/Frau stehen“ möchte, sondern sich auch weiterhin selbständig bewegen will, braucht Mut und Flexibilität, die eigene Persönlichkeit und das Leben immer wieder neu zu gestalten⁵⁵ und weiter heißt es: JobAct® verbindet theaterpädagogische Methoden und Biografiearbeit mit kreativen und klassischen Verfahren des Bewerbungsmanagements. Betriebspraktika und ein Coaching runden die Vorgehensweise innerhalb des Projektes ab.⁵⁶

Ein lebendiges Beispiel ist das Projekt „JobAct“ in Rostock. Ziel der Unternehmung ist, den Berufsstart junger Arbeitsloser zu erleichtern. In sieben Monaten entwickelten fünfzehn Frauen und Männer ihr eigenes Spiel, wobei zwei Ziele u.a. erreicht worden sind: Teamfähigkeit

⁵⁵ Homepage von Projektfabrik. Die Homepage enthält sehr viele Informationen und gibt Auskunft nicht nur über „JobAct“, sondern über vielfältige Initiativen im Rahmen der Theaterpädagogik. Juli 2012

⁵⁶ a.a.O. Stichwort „JobAct“

und Selbstbewusstsein. Nach der Schulzeit hatten die Bewerber um eine Lehrstelle oder ein Praktikum keinen Erfolg. Die Jugendlichen werden also mit einer Mischung aus Theaterpädagogik und Bewerbungstraining auf eine Ausbildung vorbereitet und das mit Erfolg, denn alle Teilnehmer des Projektes konnten vermittelt werden.⁵⁷

Hier ist es also wie bei anderen Beispielen deutlich geworden, dass es nicht nur um die Entwicklung einer fachlichen, sondern auch sozialen Kompetenz geht.

4.7. Vollzugsanstaltsinsassen und Theaterpädagogik

Bis jetzt haben die Anwendungsbereiche einen Bezug zur Pädagogik und pädagogischen Institutionen. Der folgende Bereich unterscheidet sich wesentlich von anderen, da er sozusagen nicht im Freien stattfindet.

In dem Zusammenhang haben wir es vor allem mit dem Begriff Freiheit zu tun. Junge Strafgefangene setzen sich mit ihrem Schicksal auseinander. Dies kann nicht mit den Wächtern in einer Vollzugsanstalt geschehen. Dafür müssen professionelle Künstler eingesetzt werden. Das Hauptziel dieses Einsatzes ist die Auseinandersetzung der Gefangenen mit ihrem Leben und ihrer Zukunft. Zukunft gestalten heißt, die eigenen Probleme auf der Bühne darstellen und durch Reflexion Möglichkeiten zur Veränderung suchen.

An dem durchgeführten Projekt „Ausgang Zukunft“ in der Jugendvollzugsanstalt Heinsberg waren 20 von 250 Insassen beteiligt. Drei professionelle Kräfte haben mitgewirkt. Es bestand aus verschiedenen Sketchen, die Bewerbungsgespräche oder Vater-Sohn-Konflikte betrafen.

⁵⁷ „Theaterstück soll jungen Arbeitslosen Berufsstart erleichtern.“ Ostseeblick Nienhagen. Rostock. 31.03.2011

Sich versetzen in die Rolle des anderen z.B. die Rolle des Vaters, bedeutet für die Teilnehmer, den anderen verstehen oder lernen zu verstehen oder verstehen wollen. Gerade diese Ebene konnte durch die Theaterarbeit erreicht werden. Der verschüttete Wille wird jetzt frei und motiviert den Jugendlichen in seiner unmittelbaren Umgebung Wege zur verantwortungsvollen Freiheit zu suchen.⁵⁸

Seit den 70er Jahren spielt die Theaterpädagogik in den Gefängnissen eine wichtige Rolle. Es ist sogar die Rede von Gefängnistheaterkulturen.

„KNAST & THEATER“⁵⁹ ist das Internationale Symposium zu Gefängnistheater, das im Juli 2011 in Berlin stattfand. Zusammengefasst geht es um die Bilanzierung des Theatereinsatzes in den Gefängnissen in Europa und Lateinamerika. Mit dieser Bilanzierung kann nach geeigneteren Maßnahmen und Methoden geschaut werden. Die Begegnung erlaubt außerdem diesen Austausch zwischen den Kulturen in einem Bereich, der in der Zukunft viel anzubieten hat.

4.8. Begabtenförderung und Theaterpädagogik

Pädagogen und ihre Institutionen beschäftigen sich oft damit, nach den Gründen schwacher Schulleistungen zu fragen. Es ist üblich, dass ein Kollegium sich viel mit den schwachen Schülern auseinandersetzt. Es wird nach sozialpolitischen Ursachen gesucht. Viele Studien in Deutschland aber auch weltweit führen zu Maßnahmen, die wieder widerlegt werden.

Die guten Schüler und die sehr guten sind kaum im Gespräch. Sie werden meist belohnt und gewinnen da und da Preise und dergleichen.

⁵⁸ RP Online. „Hintern Ausgang: Freiheit.“ Von Thomas Mauer. 23.08.2011

⁵⁹ Homepage des internationalen Symposiums zu Gefängnistheater. Juli 2011. Berlin

Im Folgenden wird die Relation zwischen Theaterpädagogik und Begabtenförderung untersucht. Solche junge Menschen verdienen auch die Aufmerksamkeit von Fachleuten, wie die Theaterpädagogen. In diesem Kontext der künstlerischen Förderung von begabten Jugendlichen sind drei Begriffe zu klären:

Die Talentförderung betrifft eine überdurchschnittliche Begabung auf einem bestimmten Gebiet.

Neigung, Absicht zielen auf eine momentane Förderung, eine Interessenförderung.

Die Begabtenförderung ist der Zusammenschluss von den beiden oben genannten Förderungen. Es gilt sie aufzuspüren und zu fördern. Einerseits braucht die Gesellschaft diese Förderung, gerade auf dem internationalisierten Wirtschaftsmarkt. Andererseits hat jeder begabte Mensch auch diesen Anspruch, kulturell gefördert zu werden.

Begabtenförderung hat sowohl mit dem Einzelnen als auch mit der Gesellschaft zu tun.

„Alt-Bundespräsident Roman Herzog bezeichnete diese Ansprüche in einer Rede zur Begabtenförderung in Deutschland nicht als einen Luxus, den man sich nebenbei auch noch leisten kann, sondern als eine gesellschaftliche Notwendigkeit allerersten Ranges.“⁶⁰

Eine Förderung der Theaterarbeit bei Begabten, das heißt im künstlerischen Bereich, dient unter anderem dazu, den Blick auf eine Gesellschaft zu verändern. Auch wenn die Wirtschaftswissenschaftler eine

⁶⁰Zitiert in: Theaterpädagogik und Begabtenförderung. Göhmann Lars. Juni 2005. S. 7

zentrale Rolle in der Gesellschaft spielen, haben die Künste bzw. Künstler einen wesentlichen Platz in der deutschen Gesellschaft.

„Die Kunst lenkt den Blick auf Andere und Anderes. Und in diesem Sinne definiert sich Bildung als verantwortungsvoller Umgang mit sich selbst, aber auch mit dem Gegenüber, sowie einer außersubjektiven Wirklichkeit.“⁶¹

Aber wie kann man dieses hohe Ziel erreichen? Welche Türen öffnen sich den begabten Jugendlichen, die die Gesellschaft herausfordern? Wenn man davon ausgehen kann, dass die Schauspielkunst zunächst ein Handwerk ist, dann müssen Einrichtungen da sein, um die jungen Menschen ausbilden zu können. In seinem Beitrag⁶² schließt Göhmann „Agenturen als auch Talentwettbewerbe“ aus, da sie kommerzielle Zwecke verfolgen. Dagegen werden langfristige, künstlerische und inhaltliche Ausbildungsformen bevorzugt, die für die Zukunft des Auszubildenden von Wichtigkeit sind.

Nur so kann jedem gerecht werden, der seine Fähigkeiten erstmals entdecken und ausbauen will.

4.9.Fremdsprachenunterricht und Theaterpädagogik

Es gibt viele Fragen im Zusammenhang mit den Fremdsprachen und der Theaterpädagogik. Kein anderer Bereich erlebt so stark den Einsatz der Theaterpädagogik wie die Fremdsprachen.

Auch wenn diese Relation relativ neu ist, wird sie unter den Theaterpädagogen und den Pädagogen vorangetrieben. Es ist auf beiden Sei-

⁶¹ Ebenda. S. 7

⁶² Göhmann, L. Dem Nachwuchs eine Bühne geben. 2010.

Im Jahr 2006 gründete der Theater- und Kunstwissenschaftler Dr. Lars Göhmann die *Proskenion Stiftung*, um eine aktive Nachwuchs- und Begabtenförderung junger Theatermacher zu ermöglichen.

ten festzustellen, dass jede die andere befruchtet und gleichzeitig entsteht sozusagen eine gesunde Konkurrenz.

Die Fremdsprachendidaktik hat über viele Jahre Grenzen gezeigt. Wie oft habe ich von Schülern gehört: „Ich hasse Französisch“ oder „Deutsch ist zu schwer, lieber lerne ich Englisch“.

Von Elternseite gibt es oft Unmut über den Französischlehrer. Sobald das eigne Kind die Sprache nicht spricht, wird der Lehrer durch einen anderen ersetzt, wiederum werden nach einem Jahr Stimmen laut, die den neuen Lehrer diskreditieren. Im Falle Französisch habe ich selten gehört, dass ein Lehrer über viele Jahre in einer Schule geblieben ist. Nur bestimmte Muttersprachler haben es geschafft. In einem gewissen Sinne und im Kreise von Kollegen und Eltern verstehen sich diese Muttersprachler als die Garanten eines „guten“ Unterrichts. Jeder kann einen guten Unterricht definieren wie er will. Einige haben Erfolg mit der Vermittlung von grammatischen Strukturen, die typisch für die französische Sprache sind. Es ist eben l'école française mit all ihren Regeln und starren Strukturen. Aber es entwickelt sich keine Liebe zur Sprache, wobei es genügend schöne Inhalte und Formen in dieser Sprache gibt. Ich verstehe den Siebtklässler, wenn er über Französisch flucht. Ich verstehe auch den algerischen Studenten, wenn er „gehackt“ Deutsch ausspricht und keine schöne Sprache dabei empfindet.

Aber womit hängt das alles zusammen? Empfinden die Lernenden kein Gefühl beim Erwerb einer Fremdsprache? Gehen ihre Lehrer beim Vermitteln der Fremdsprache ohne Empfindungen vor? Tragen die Hauptprüfungen der Schulen, der Gymnasien wie das Abitur nicht die Hauptverantwortung für diese Distanz zu der Fremdsprache?

Das sind meine Fragen an die Lehrenden.

Das Hauptanliegen dieses Kapitelabschnittes besteht darin, die methodischen Wege aufzuzeichnen, die für eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts notwendig sind.

Man kann von der folgenden Situation, nämlich der Fremdsprachenunterricht bei Anfängern, ausgehen.

Im algerischen Bildungswesen ist und bleibt das Lehrbuch das wichtigste pädagogische Mittel, um eine Fremdsprache zu lernen. Die Lehrkraft hat dies als Leitfaden, der Schüler auch. Abgesehen von wenigen Ausnahmen ist der Frontalunterricht in der Regel die meistverbreitete Unterrichtsform. Selbst dieses Mittel entspricht in seiner Konzeption oft alten pädagogischen Konzepten und erlaubt zu wenig Freiraum für die Lehrkraft. Lauter Richtlinien seitens des Bildungsministeriums diktieren Inhalte und Methoden. Allerdings steht das algerische Bildungswesen unter der Autorität einer Administration, die wenig oder kaum die Einbeziehung der Betroffenen, der Lehrer, ganz zu schweigen der Schüler, zulässt. Dies gilt für alle Stufen der Bildungs- und Hochschulbildungspolitik.

Wenn Recherchen nach Konzepten und Statistiken angestellt werden, findet man gar nichts.

Weder die Homepage des Ministeriums für das nationale Bildungswesen noch andere Quellen informieren über die Belange dieses wichtigen Sektors. Sicher ist, dass die Fremdsprachen erst im 7. Schuljahr eingeführt werden. Und dies wird genauso wie andere Fächer gehandhabt.

Zu den Fremdsprachen kann folgende Aufstellung gelten. Französisch bleibt die erste Fremdsprache, sie wird von der englischen, der spanischen und dann der deutschen Sprache gefolgt. Trotz der zahlreichen Änderungen, die die Sprachenpolitik - sie ist immer abhängig von der Stellung der arabischen Sprache im Lande - (A. B. R.) in Algerien betreffen, hat Französisch entsprechend den geopolitischen Gegebenheiten des Landes den bevorzugten Platz wiedererlangt. In dieser günstigsten Sprachenvielfalt ist der Erwerb einer Fremdsprache relativ leicht für algerische Lernende.

Auch wenn es in der Vergangenheit häufiger war, in zwei Sprachen zu Hause zu sprechen, besteht immer noch in algerischen Familien dieser fast unbedenkliche ja fast unbewusste positive Sprachenwechsel.

Bilingual sind die Meisten von uns aufgewachsen. Differenziert muss man es heute sehen. Nicht das Bilinguale für sich ist das Problem, sondern die wechselhafte Sprachenpolitik seit der Unabhängigkeit 1962 ist das Problem. Dass die Schule eine echte bilinguale Schule war, hatte etwas damit zu tun, dass manche Fächer entweder in Französisch oder Arabisch unterrichtet wurden und dies aus mangelndem Lehrpersonal. Das war ein natürlicher Lernprozess, der von den Lernenden ohne eine Störung erlebt wurde.

Dieser Reichtum, sprachlich und kulturell aufzuwachsen, erlaubt nach wie vor eine bewegliche und nahezu fast unbewusste Lernhaltung, ganz zu schweigen vom Erwerb multikultureller Elemente der beiden Sprachen.

Heutzutage entstehen immer mehr bilinguale Klassen innerhalb von deutschen Schulen und die Eltern, die sich dafür entscheiden, sehen darin eine Investition in die Zukunft ihrer Kinder, beruflich und kulturell.

In einer der wenigen Analysen des Fremdsprachenunterrichts in Algerien betont Hamida Yamina, dass

"moderne Erkenntnisse und Methoden im Bereich der Didaktik des Plurilinguismus im Einsatz neuer Curricula auf Schul- und Hochschulebene auf Grund des weiter unten explizierten quantitativ und qualitativ neuen Status des

Deutschen als Fremdsprache in einer mehrsprachigen Umgebung außerhalb Europas anzuwenden ⁶³ sind.

Von dieser Situation ausgehend und vor allem unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit möchte ich folgende Überlegungen anstellen:

- ✓ Erste Ansätze einer theaterpädagogischen Arbeit können bei den sogenannten Sprachfächern im 1. und 2. Studienjahr der Licence (LMD System) durchgeführt werden. Es sind mündlicher, schriftlicher Ausdruck und Morphosyntax (gewöhnlich Grammatik genannt).
- ✓ Freiräume für dramapädagogische Arbeit schaffen. Es hindert niemanden, weiter mit dem ausgewählten Lehrbuch oder mit unterschiedlichen Kursmaterialien zu arbeiten.
- ✓ Autonomes Lernen fördern. Somit lernt der Lernende Verantwortung zu tragen. Die Lehrerrolle muss sich allerdings auch ändern.
- ✓ Schaffung von Lernsituationen, die die Interaktion fördern können. Diese Lernsituationen ermöglichen die Verarbeitung der Sprache. Das schon im Gymnasium Erworbene wird aktiviert und mit dem neuen Stoff verbunden.

Wenn diese Ansätze gelingen, werden die Lehrkräfte mit Sicherheit aufhören zu stöhnen und über das katastrophale Studentenniveau zu jammern!!!!

⁶³ Hamida Yamina. Sprachen und Bildungspolitik in Algerien. Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Vol. 38, 2009, 120-129. S. 121

Verbleiben wir im Rahmen des mündlichen Ausdrucks. Das Fach mündlich darf nicht unterschätzt werden. Solange die Meinung herrscht, mündlich zu unterrichten sei leicht, gibt es ein echtes Problem, dessen Auswirkungen bis zum Masterniveau zu finden sind.

Diese Haltung zeigt, dass das Fach wirklich ein *parent pauvre* des Fremdsprachenunterrichts ist. Im Folgenden werden einige Aspekte, die im Fach mündlich relevant sind, hervorgehoben.

Schon im Sprachgebrauch: „Ich unterrichte nur mündlich“ stimmt ‘nur’ nicht. Wie kann ich eine gesprochene Sprache unterrichten? Schreibe ich an die Tafel, dann ist es schriftlicher Ausdruck. Übe ich Grammatik, damit die Sprache fehlerfrei sein wird, dann ist es Grammatik.

Satzbau, korrekte Aussprache und Intonation gehören zur Kommunikationswelt und diese spielt sich zwischen Menschen ab. Also dieses Spiel hat den Rahmen einer Szene, wo Raum, Zeit, Gegenstände, Auftritt von Menschen mit ihren Gefühlen, mit ihren Körpern, mit ihrer Gestik und Mimik, mit anderen Worten mit ihren Sinnen eine natürliche entscheidende Rolle spielen.

„Lernen braucht Emotion, Interesse, Neugier, Herausforderung und Könnenserleben!“⁶⁴

Erreichen wir die Studenten damit? Sind wir selber mit Herz und Seele dabei? Interessiert uns, was wir jeden Tag an der Universität machen? Sind wir neugierig und evaluieren wir unsere eigenen Leistungen, bevor wir den Studenten Noten verteilen und Durschnitte kalkulieren? Erleben wir die Herausforderung als solche oder erwarten wir das Monatsende sehnsüchtig?

⁶⁴Michael Gasse / Peter Dobbstein Lernen in Bewegung bringen S. 10. in: Brägger, Gerold/Israel, Georg/Posse, Norbert (Red.): Bildung und Gesundheit. Argumente für gute und gesunde Schulen. Mit Beiträgen von H.-G. Rolff.; B. Sieland; K. Hurrelmann; B. Badura, G. Brägger, B. Bucher, N. Posse u.a. Bern 2008: h.e.p- Verlag

Die Antworten auf diese Grundfragen werde ich nicht geben. Jedem bleibt es überlassen, sich zu besinnen und vor allem sich die Frage zu stellen.

Wichtiger ist eher die Schaffung von möglichen Rahmenbedingungen, die für die Einführung einer stärkeren theaterpädagogischen Arbeit notwendig sind. Dies tue ich mit den StudentInnen und lediglich für sie.

Die Wechselwirkung zwischen den Lernenden und den Lehrenden sowie ihre ungenierte Einsatzfähigkeit sind die wichtigsten Faktoren für einen ganzheitlichen Lernprozess. Dieses Spiel, was beide Seiten spielen, bildet dafür die Grundlage.

„Lehrende und Lernende werden im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht zu Konstrukteuren von Handlungssituationen. Mit Hilfe entsprechender Inszenierungstechniken werden fiktive Kontexte geschaffen, die so konstruiert sind, dass die Beteiligten nicht anders können als (körperlich) zu handeln. Und aus der Handlung heraus formiert sich die (fremde) Sprache“⁶⁵

Auf dieser Grundlage, die Schewe Manfred hier schildert, kann der Einsatz der Dramapädagogik⁶⁶ im Fremdsprachenunterricht folgende Ziele verfolgen:

- das spontane, improvisierte Sprechen fördern
- Hemmungen und Ängste abbauen
- die Lernenden motivieren und Sprechsituationen schaffen.

⁶⁵ Zitiert in: Wörterbuch der Theaterpädagogik. S. 70. Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur theoretischen Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg. 1993.

⁶⁶ Dramapädagogik entspricht dem Begriff Drama in Education. Siehe ausführlich Wörterbuch der Theaterpädagogik. a.a.O. S. 80-82

Andererseits sind folgende Fächer, die von der Theaterarbeit Nutzen ziehen können: mündlicher und schriftlicher Ausdruck, Phonetik und Grammatik, Landeskunde und Literatur, wobei die Themenwahl der Theaterarbeit eine zentrale Rolle spielt.

Die stärkere Zusammenführung der beiden Bereiche Fremdsprachenunterricht und Theaterpädagogik erlaubt neue Wege, vor denen sich weder die Lehrenden noch die Lernenden scheuen sollen.

Es geht im 21. Jahrhundert um die Entwicklung von Kompetenzen in allen Bereichen. Auch wenn weltweit viele Bereiche des sozialen und wirtschaftlichen Lebens nach mehr Leistung, das heißt mehr Gewinn und Profit orientiert sind, sind die Geisteswissenschaften aufgerufen, dem Prinzip der Konkurrenzfähigkeit und der Leistungsfähigkeit zu dienen. Dies bedeutet keineswegs eine blinde Konkurrenz wie in der Wirtschaft- und Finanzwelt.

Diese Rolle übernimmt auch die Kultur und deren Träger, die wie Akteure eines Theaterstückes fungieren. Die Performanz dieser Träger ist von großer Bedeutung für die Zukunft der Menschheit sowie das Zusammenleben der Völker.

Das Erlernen der Fremdsprachen leistet seit Menschheitserinnern einen zentralen Beitrag zu Annäherung der Völker.

Das Prinzip der weltlichen Aneignung des Fremden ist verankert in der Vermittlung der Fremdsprachen und deren Gebrauch. Man kann heutzutage nicht nur das Länderspezifische durch die Fremdsprachen vermitteln, sondern eine weltliche Dimension steht im Vordergrund jedes pädagogischen Konzeptes oder Tuns.

In seinem Beitrag in der Online Zeitschrift ""Scenario"" hebt Hallet Wolfgang diesen Grundsatz hervor, dass der Fremdsprachenunterricht Zentrum weltlichen Handelns, also Spielens geworden ist.

"Von daher kommt der Tatsache eine besondere Bedeutung zu, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur selbst inszenierte Wirklichkeit ist, sondern dass er zugleich eingebettet ist in und bezogen auf die soziale und mediale Inszenierung von lebensweltlichen Wirklichkeiten, die ihrerseits fremdsprachig geprägt und damit mehrsprachig sind. Dies ist die eigentliche Begründung dafür, dass die theatrale und performative Dimension von Wirklichkeit innerhalb des Fremdsprachenunterrichts auf verschiedenen Ebenen zur Geltung kommen muss (...), und zwar thematisch als Gegenstand des Unterrichts, in Gestalt didaktischer szenisch dialogischer Texte, in Gestalt literarischer dramatischer Texte, durch die Verwendung szenisch performativer Formen (Rollenspiel etc.) und schließlich in komplexer Form durch die Inszenierung von stage dramas."⁶⁷

Ohne Zweifel bildet diese Überlegung das Fundament jeglicher neuen Betrachtung der Fremdsprachendidaktik. Es ist nicht mehr möglich, tätig zu sein, ohne die Welt zu erkunden und zu erforschen. Es ist von daher wichtig, die Gesamtheit des Auftrages des Fremdsprachenlehrenden zu erfassen und das Fremdartige zu verwandeln. Schließlich bildet dies die neue Sichtweise des Fremdsprachendidaktikers, der sich als Weltbürger zu betrachten hat.

⁶⁷Hallet, Wolfgang. Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In ""Scenario"" Online Zeitschrift Jahrgang 2010. Ausgabe 1

Andererseits ist die Wirklichkeit in der unmittelbaren Umgebung zu finden. Akteur ist man an erster Stelle in seiner eigenen täglichen Wirklichkeit.

"In allen gesellschaftlichen Bereichen wetteifern einzelne und gesellschaftliche Gruppen in der Kunst, sich selbst und ihre Lebenswelt wirkungsvoll in Szene zu setzen."⁶⁸

Ausgehend von diesen Ansätzen kann zusammenfassend Folgendes betont werden.

Eine performative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht erzielt hauptsächlich auf die Verbesserung des mündlichen Ausdrucks sowie die Ermöglichung von Interaktionen in der Fremdsprache. Beide Bereiche sind unentbehrlich im Fremdsprachenunterricht, gerade in den Fächern mit mündlichem Ausdruck als Schwerpunkt.

Wenn klar wird, dass die Begriffe sich neu formen und gewisse Zusammenhänge zusammengeführt werden, ist es nicht verwunderlich, dass gerade um die Pädagogik neue Konzepte entstehen, die glücklicherweise den Aspekt der Ganzheitlichkeit in den Vordergrund stellen. Hier geht es nicht darum, um zu erfahren, ob die Pädagogik oder die Theaterarbeit zu diesem Zusammenschluss geführt haben, wobei die erstere nicht unbedingt diesen ersten Schritt getan hat, angesichts der stark traditionellen Tendenzen, die ihr inne sind.

Dieser Zusammenhang zwischen der Theaterarbeit und dem Fremdsprachenunterricht ist erstmalig auf die Zeitschrift "Info DaF" Ausgabe Nr. 4/1988 zurück zu führen.

⁶⁸ Fischer-Lichte, Erika. zitiert in: Hallet, Wolfgang. Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 2010. Ausgabe 1 Fischer-Lichte, Erika (2002): Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performatanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 277-300.

Diese Fachdiskussion führt zur Einführung eines neuen Begriffes "dramapädagogisch". Es enthält die

*"Bezeichnung für ganzheitlich orientierte Formen sprachlichen, literarischen und (inter)kulturellen Lehrens und Lernens, die aus der Begegnung zwischen den Bereichen Fremdsprachenvermittlung und dramatische Kunstformen (primär Theater, aber auch Film, Fernsehen, Performance Art etc.) erwachsen"*⁶⁹

2004 kommt es zur Veröffentlichung eines Sammelbandes mit zahlreichen Beiträgen, die eine gewisse Klärung von Begriffen und praktischen Hinweisen beinhalten.⁷⁰

Diese Sammlung ist von großer Bedeutung für den weiteren Brückenbau zwischen der Dramapädagogik und dem Fremdsprachenunterricht und deshalb folgen, auch wenn nur in Ansätzen, die wichtigsten Gedanken aus diesen Beiträgen.

Im ersten Beitrag bemängelt Schenk Barbara die Abwesenheit der Dramapädagogik sowie neue Unterrichtsgestaltungsformen im Curriculum des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, die der kognitiven Seite in der Schulbildung immer noch einen wichtigen Platz einräumen.

Ausgehend von ihrer Praxis stellt Birgit Oelschläger das Szenische Spiel als besonderes Mittel im Daf Unterricht vor und ermutigt durch konkrete Beispiele seine Anwendung.

Susanne Evens neuer Begriff "Dramagrammatik" beinhaltet die Verbindung zwischen dem Fach Grammatik und der Theaterpädagogik. In

⁶⁹ Manfred Schewe/ Trina Scott in: www.gfl-journal.de. 1-2004

⁷⁰ a.a.O.

ihrem Beitrag sind sowohl theoretische und praktische Aspekte in der Unterrichtspraxis enthalten.

Weiter hebt Huber Ruth den ästhetischen Aspekt beim Lernprozess hervor. Die Wahrnehmungsschulung sowie die Aktivierung aller Sinne beim Lerner bekommen durch die zahlreichen wissenschaftlichen Zusammenarbeitsfelder einen entscheidenden Platz in der Pädagogik zugewiesen. Der Beitrag der theaterpädagogischen Unterrichtspraxis führt notwendiger Weise zur Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung von zahlreichen Fähigkeiten, die ohne dies verborgen bleiben.

Aneignung von literarischem und sprachlichem Wissen sowie der Abbau von Ängsten sind die wichtigsten Bestandteile des Beitrages von Morgan Koerner. Der Begriff vom "intensiven Sprachhandeln" bekommt eine zentrale Bedeutung in diesem Beitrag.

Um das Dokumentieren und das Evaluieren der Inszenierungsarbeit im Literaturunterricht geht es bei Manfred Schewe und Trina Scott. Diese Bestandsaufnahme erweist sich als notwendig, um dieses Experiment zu vertiefen und weiter zu verbreiten.

Die Entdeckung des Anderen, sowie sich selbst sind dem theaterpädagogischen Einsatz im Fremdsprachenunterricht unter dem Begriff Interkulturelles Lernen Inhalte des Beitrages von Michael Fleming.

Ausgehend von dieser Auswahl und deren Vertiefung kommt es zu einer ganzheitlich-lernerorientierten Unterrichtsgestaltung. Die Beitragsautoren, jeder nach seinen Schwerpunkten, plädieren für ein verstärktes Einsetzen der Theaterpädagogik.

Der folgende Abschnitt hebt die wesentlichen oben genannten Arbeitsprinzipien auf dem Gebiet des DaF Unterrichts sowie ihre Machbarkeit hervor. Da der Kern dieser Arbeit doch der DaF Unterricht ist, werden an manchen Stellen nicht nur die theoretischen Aspekte behandelt. Es geht letztendlich um die Konkretisierung relevanter theoretischer Seiten, die für die Didaktik des DaF Unterrichts wichtig sind.

4.9.1. DAF und Theaterpädagogik

In diesem Arbeitsabschnitt wird zum ersten Mal der Versuch unternommen, den DaF Unterricht aus einem neuen Blickwinkel zu untersuchen. Mehrere Universitätsarbeiten behandeln aktuelle, tägliche Themen aus der Unterrichtspraxis an der Universität Oran. Besonders in den letzten Jahren ist der Fachbereich "Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Aoussine Seddiki sehr aktiv und betreut dutzende Masterabschlussarbeiten in diesem Rahmen. Wünschenswert wäre die Einbeziehung dieser Arbeiten in einem wissenschaftlichen Rahmen, der Koordinierung und Vertiefung dieser Arbeiten ermöglicht, auch wenn die Verfasser sehr viel mit Schreibfertigkeiten zu kämpfen haben.

Meines Erachtens und nach der Untersuchung mehrerer Arbeiten (Magister-, Masterarbeiten und Dissertationen) setzt sich keine Arbeit mit dem Schwerpunkt Theaterpädagogik und DaF oder ähnlicher Schwerpunkte auseinander.

4.9.1.1. Eine kurze Bestandsaufnahme

In den siebziger Jahren benutzten die Deutschlehrer im Gymnasium das Lehrbuch "L'Allemand facile" von Chassard und Weil.⁷¹ Mit dem Abstand zum Erlebten in der Schule kann ich sagen, dass es heute Riesenfortschritte im Rahmen der Konzipierung der Lehrwerke gibt. Ich habe immer noch in Erinnerung die Witze, die wir über "Familie Ziegler" samt Hund und Katze als Schüler machten.

Abgesehen von der trockenen Grammatik, die im Buch enthalten ist, sind keine künstlerischen Inhalte vorhanden, außer dem berühmten

⁷¹ J. Chassard und G. Weil . L'Allemand facile. Seconde langue Classe de quatrième. Classiques Hachette. Paris 1965 (Das erwähnte Buch ist noch in meinem Besitz)

Weihnachtslied "Oh Tannenbaum", Das wiedergegebene Bild von der deutschen braven Familie und überhaupt landeskundliche Inhalte sind nicht vorhanden, und wenn, entsprachen sie nicht der deutschen Realität.

Im Gegenteil schaffte dieses Buch eine Kluft zwischen dem algerischen Lernenden und Deutschland. Die DDR existierte darin überhaupt nicht. Also, sowohl literarisch als auch landeskundlich half der Einsatz des Buches überhaupt nicht. Das einzige relativ wirksame Mittel war das Auswendiglernen von Vokabeln, die wir brav von der Tafel abschrieben und zu Hause lernten. Phonetisch und mündlich wurde lediglich durch das gelegentliche Lesen von den im Buch vorhandenen Texten geübt.

45 Jahre später ist das von algerischen Pädagogen in den Händen der Abiturienten entwickelte Lehrbuch "Vorwärts mit Deutsch"⁷². im Einsatz. Wenn man das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerkes untersucht, stellt man fest, dass

- die Themen Deutschland, die Schweiz und Österreich behandelt werden.
- eine gewisse Beziehung zwischen dem algerischen Alltag der Schüler und dem deutschsprachigen Raum hergestellt wird. Also wird dem Prinzip der Interkulturalität einigermaßen Rechnung getragen.
- Die Grammatikschwerpunkte sind jeweils in den literarischen und landeskundlichen Themen einbezogen.

An der Stelle ist keine Absicht, die in Algerien eingesetzten Lehrwerke zu analysieren. Aber aus den oben erwähnten Aspekten kann ich wenigstens die Alternativlosigkeit zu den Lehrwerken hervorheben. Ge-

⁷² Vorwärts mit Deutsch. 3ème année secondaire. ONPS 2007

rade im Mündlichen mangelt es an guten Methoden und Inhalten, die den Lernenden eine Alternative anbieten können.

An mehreren Stellen dieser Arbeit wurde auf die ungünstigen materiellen und subjektiven Studenumstände hingewiesen.

Die Kurzbeschreibung der zwei Lehrwerke zeigt offenbar die Schwächen sowie die Unvermittelbarkeit von Fächern wie Phonetik oder mündlichen Ausdruck. Darüber hinaus werden Texte eingesetzt, die nach wie vor zur Wortschatzerweiterung zwar führen und weiter das Pauken der Vokabeln fördern, aber nicht fassbar sind, also nicht reell sind. Ein Text von J.W. Goethe kann nachempfunden werden, sein Inhalt dem Lernenden näher gebracht werden, wenn wenigstens der Lernende ein Bild davon hat, wie Goethe aussieht!!! Ein weiteres Beispiel ist das Vortragen eines Gedichts wie „Der Erlkönig“ von J.W. von Goethe im Rahmen eines Phonetikkurses. Die Studenten wurden durch das leidenschaftlich Vortragen des Gedichtes seitens einer Studentin des 1. Studienjahres angeregt. Das hatte zur Folge, dass mehrere StudentInnen den Mut fassten, etwas auszuprobieren. Und darauf kommt es an.

Diese Bildhaftigkeit fehlt auf vielen Ebenen des algerischen Bildungswesens. Es ist nach dem französischen Bildungsmuster konzipiert und sehr verankert in den Methoden und Inhalten der Lehrkräfte.

4.9.1.2. Der Erwerb der deutschen Sprache durch die Theaterarbeit

Mehrmals begegne ich Menschen, die sich unter theaterpädagogischer Arbeit etwas Schwieriges vorstellen, ja fast Unmögliches. Es kann nicht geleugnet werden, dass die Theaterarbeit viele Aspekte enthält, die umfangreiche Vor- und Nacharbeiten verlangen. Also zeitaufwendig ist es schon, wenn mehrere Lernende Interesse an der Theaterarbeit zeigen. Es ist ja anders als in den üblichen Kursen.

Es entstehen Momente voller Freude, Ängste, Erwartungen, Enttäuschungen. Die Begegnung findet statt, im Gegensatz zu der Sitzordnung während des Frontalunterrichts.

Zurück zu den Übungsformen, die vielfältig und zahlreich sind. Ihr Einsatz erlaubt den Lernenden, an erster Stelle keine Scheu zu haben. Oft erlebe ich Studenten, die nie zu Wort kommen und man meint bei der großen Studentenzahl, sie können nichts, sie verstehen einen nicht.

Übungen können bis zu 10 Minuten dauern. Kurze Rollenspiele, Beschreibungsgegenstände oder Personen, das Vortragen eines Gedichtes usw. sind einige Formen, die ein Kursleiter wählen kann.

Anstatt von den Vorzügen der Theaterarbeit zu erzählen, sind diese Übungen gut geeignet für eine Motivation, die die alten Formen ergänzt bzw. ersetzt.

Ich gebe ein Beispiel:

Das Vortragen besser gesagt das Vorspielen der Ballade

" Der Erlkönig"⁷³ erlaubt mit Mimik, Gestik und Arbeit mit der Stimme das Verstehen des Textes ohne große literaturwissenschaftliche Erklärungen, ohne Eintrag von Vokabeln zum Auswendiglernen, ohne Fragen und Antworten, die manchmal zu einer peinlichen Ruhe im Kursraum führen.

Das Verbessern bzw. Üben ist lediglich an der Aussprache und Intonation vorzunehmen. Selbstverständlich erfolgt eine Erklärung des Inhaltes oft in den drei Sprachen Arabisch, Französisch und Deutsch. Die Reihenfolge der gebrauchten Sprache hängt von dem jeweiligen sprachlichen Niveau der Studiengruppe ab.⁷⁴

⁷³ Ausprobiert in Phonetikkurs LMD 1. Studienjahr 2011 2013. Universität Oran Es Senia. Oran

⁷⁴ Siehe ausführlich: Renata Cieslak. Vom Text zum Bild – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht. in "Scenario" Jahrgang IV Ausgabe 1 Jahrgang 2010

⁷⁵ M. Schewe: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis, Oldenburg 1993. S. 204-207

Des Weiteren sind Wiederholungen das Mittel per Excellence zum Lernen des Vokabulars, des Satzbaues und der grammatikalischen Fertigkeiten. Die Wiederholungen als Methode verlieren sich und sie bekommen ihre Wichtigkeit durch die Theaterarbeit, kein Bereich benutzt sie so intensiv wie die Theaterarbeit.

Dies setzt voraus, dass der Lehrende bzw. der Kursleiter über sehr gute Deutschkenntnisse verfügt und als Vorbild für alle sprachlich relevanten Aspekte sein soll.

Ein weiteres Beispiel ist die Grammatikarbeit, die oft alte bewährte Methoden einsetzt. Das folgende Beispiel zeigt die andere Möglichkeit, wie man mit Fragen und Antworten umgehen kann, wie ein Gespräch geführt werden kann, wie Vokabeln anders gelernt werden, wie Satzintonation geübt werden kann.

***Auf der Straße treffen sich zwei Männer
Herr Müller und Herr Schneider***

Müller: Ach was!!!

Schneider: Unglaublich!!!

Müller: Hans Jakobs!

Schneider: Christoph Fischer

Müller: Nein, ich heiße Uwe Müller

Schneider: Und ich heiße Martin Schneider

Müller: Natürlich, Martin Schneider

Schneider: Selbstverständlich, Uwe Müller

Müller: Unglaublich!

Schneider: Das gibt es nicht.

Sie zögern einen Moment

Müller: Wie geht es dir?

Schneider: Sehr gut. Und dir?

Müller: Mir auch. und Eva?

Schneider: Eva?

Müller: Ja, Eva, deine Frau. Wie geht es ihr?

Schneider: Nein, meine Frau heißt Sabine.

Müller: Ja, ja, meine ich Sabine

Schneider: Und....Angelika, deine Frau?

Müller: Ihr geht es gut.

Schneider: Sehr gut.

Müller: Das ist aber nicht meine Frau. Ich bin nicht verheiratet.

Schneider: Nein?

Müller: Angelika ist meine Schwester.

Schneider: Ach, meine Gedächtnislücken, meine Gedächtnislücken.

Sie zögern einen Moment

Müller: Die Welt ist klein, nicht wahr?

Schneider: Aber wie. Als ob es gestern wäre.

Müller: Erinnerst du dich an den Lehrer mit der großen Brille?

Schneider: Welcher Lehrer?

Müller: Ja, unser Lehrer! Wie die Zeit vergeht!!

Schneider: Wir waren nicht zusammen in der Schule.

Müller: Doch, doch. Und die Jahresendfeiern. Erinnerst du dich?

Das war eine schöne Zeit!

Schneider: Wir waren nicht zusammen in der Schule. Wir haben uns
... bei der Armee kennen gelernt.

Müller: Ach ja? bei der Armee? *(Er überlegt einen Moment)*. Bei der
Marine. Was für eine schöne Zeit war es?

Schneider: Nein, nein, ich bin nicht bei der Marine gewesen.

Müller: Nein? Na ja! Also woher kennen wir uns?

Müller: Ich frage mich auch.

Schneider: Du bist doch Architekt?

Müller: Nein, ich bin Taxifahrer.

Schneider: Aha!

Müller: Du interessierst dich für Tennis?

Schneider: Nein, gar nicht.

Müller: Gehst du ab und zu zum Theater?

Schneider: Ich bin ein Mal hingegangen. Aber, das ist vor 20 Jah-
ren.

Müller: Jetzt weiß ich. Du verbringst deine Ferien an der Côte d'
Azur

Schneider: Nein, ich war nie dort.

Sie überlegen eine Weile

Müller: Weißt du?

Schneider: Was?

Müller: Letztendlich, ich glaube wir kennen uns gar nicht.

Schneider: Ja, Sie haben recht. Wir kennen uns nicht.

Müller: Angenehm, Sie kennen gelernt zu haben.

Schneider: Das ist mir ein Vergnügen.

Sie geben sich die Hand

4.9.1.2.1. Deutsche Sprache, schwere Sprache

Wenn dieser Spruch zutrifft, dann gilt es, geeignetere Methoden im Lernprozess zu entwickeln.

Der DaF-Unterricht soll die Studenten befähigen, sich in der deutschen Sprache auszudrücken und sich ein Bild zu machen, was ist unter Deutschland, kulturell, geschichtlich und politisch zu verstehen.

Dieser komplexe Zusammenhang setzt eine klare Strategie mit den entsprechenden Lehr- und Lernmethoden voraus.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, klar zu schildern wie diese Strategie aussieht.

Vier Aspekte scheinen mir wichtig zu sein, um diese Strategie anzuwenden.

Erstens das Sprachniveau entscheidet über die Qualität einer Theaterarbeit nicht, denn die Verbindung von Sprachhandlungen bzw. Sprachübungen mit einer motorischen Aktivität aktiviert den Spracherwerb, der sich in einer aktiven Form vollziehen kann.

In diesem Kontext wird nicht von einem einheitlichen Sprachniveau ausgegangen. Die Interaktion unter den Studenten unterschiedlicher Niveaus bekommt ihren richtigen Platz und ersetzt das mühsame kognitive Lernen. Bei den verschiedenen Proben werden die Lernenden nicht in Niveaus aufgeteilt, sondern in Rollen, in die sie hineinschlüpfen und die Studienjahrangehörigkeit vergessen, der sie unterworfen werden. Noch mehr, dabei entsteht ein Geben und Nehmen ohne Barrieren.

Wenn wir genauer die Studentenniveaus in einem Studienjahr untersuchen, werden wir feststellen, dass die Kursgruppe sehr heterogen ist. Also das Lernerniveau ist dabei nicht ausschlaggebend. Im Gegensatz zu dem üblichen Kurs werden mehr Studenten einbezogen und ihre Bereitschaft und Aktivität sind höher. Ein Text oder Textauszug wird schneller und besser aufgenommen als im normalen Kurs.

Zweitens besteht eins der wichtigsten Ziele der Theaterarbeit in der Aneignung von fertigen Sprachmustern, in der Erweiterung des Wortschatzes, in dem Erlernen von grammatikalischen Fertigkeiten und der Festigung anderer erworbenen Sprachmuster.

Zum dritten gehören Arbeitsbedingungen und Unterrichtsalltag zu festen Bestandteilen dieser Strategie.

Die Arbeitsbedingungen beziehen sich auf einen festen Stundenplan, der die Theaterarbeitsstunden nicht enthält. Das ist in dem Zusammenhang das erste Hindernis. Die Arbeit soll außerhalb des offiziellen Stundenplans stattfinden. Hier ergeben sich Zeitprobleme wie die Planung der Arbeit nach Kursende, wobei aus verschiedenen Gründen nichts nach 16:00 spätestens 17:00 stattfinden kann.

Zum Unterrichtsalltag kann gesagt werden, dass der Stundenplan in der Deutschabteilung im Allgemeinen 22 bis 25 Stunden enthält. Die Vormittage sind alle voll. Nachmittagskurse gibt es

auch, aber effektiv wird nicht gearbeitet. Ideal sind die freien Tage wie der Samstag, den ganzen Tag. Zusätzlich zu dieser Studienbelastung kommen unzählige Verwaltungsprobleme jeder Art, die die Studenten belasten.

Nicht zu vergessen ist das Raumproblem. Natürlich ist der offene Raum mitten in der Natur ein sehr schöner Raum. Schönes Wetter und die unmittelbare Umgebung sind besser als die engen mit verschraubten Tischen und Stühlen versehenen Kursräume. Dennoch ist ein Probenraum mit Bühne und ein Zuschauerraum (für die Spieler, die die anderen erleben sollen) der ideale Ort. Für die Orientierung der Spieler braucht es einen festen Raum, um die unzähligen Umzüge zu vermeiden. Dadurch geht viel Zeit verloren, auf Kosten der langen Textarbeit und Proben.

Schließlich unterscheidet sich der Unterrichtsaufbau vom üblichen dadurch, dass es drei Phasen gibt, die nicht in den üblichen Kursen eingeplant sind. Betrachten wir einen normalen Kurs. Meistens kommen die Studenten zu meinen Kursen, nachdem sie anderthalb Stunden woanders gegessen haben. Und dies bei einem ganz anderen Stoff und bei einer ganz anderen Persönlichkeit. Ohne Übergang. Ohne Pause. So wesentlich unterscheidet sich der Unterrichtsaufbau von dem klassischen nicht.

Vorbereitung bzw. Einführung in eine Thematik des Kurses ist notwendig. Also, wir steigen ein.

Dann folgt die Arbeitsphase. Diese Phase ist in jedem Unterricht vorhanden und enthält die wesentlichen notwendigen Elemente eines Arbeitsprozesses. Unter Anleitung erarbeiten die Lernenden den Lernstoff und kommen zu Resultaten.

Der dritten Phase, die meines Erachtens keinen Platz im normalen Unterricht (mit einigen Ausnahmen) findet, wird viel Bedeutung eingeräumt. Die Kursteilnehmer sind auch Zuschauer und Gutachter Die Präsentation dessen, was erarbeitet wurde, ist ganz wichtig. Es gibt

für meine Begriffe nichts Anschaulicheres und Ehrlicheres als die Präsentation auf der Bühne. Der Lernende ist der authentische Spieler und gleichzeitig steht er offen für seine Mitmenschen, die ihn eben anders erleben können.⁷⁵

Wenn diese drei Phasen respektiert werden, kann folgendes Prinzip in der didaktischen Herangehensweise nicht außeracht gelassen werden.

4.9.1.2.2. Theaterarbeit und Literaturunterricht

Auch der Literaturunterricht erlebt, wenn auch langsam, einige Erneuerungen. Eine davon entspricht stark dem Prinzip der Ganzheitlichkeit. Die Welt der Literatur ist nicht nur durch das intensive Interpretieren, sondern ist an erster Stelle die Welt der Bilder. Beim Lesen jedes Werkes werden entsprechende Sinne angesprochen und der Lestoff erlebt die Umwandlung in die Welt der Bilder. Dieses Umwandlungsvermögen unterliegt selbstverständlich geeigneten Fähigkeiten seitens des Lehrenden. Wenn dies gelingt, ist der Literaturunterricht ein Ort der emotionalen Begegnungen, die den Erwerb der Fremdsprache beschleunigen können.

"Auch in der Pädagogik und der Literaturdidaktik liegen didaktische Konzepte vor, deren Ziel es u.a. ist, die Vorstellungskraft der Lernenden zu fördern (cf. Madelung 1996: 109; Spinner 1997). Die Literaturdidaktik formulierte ihre Postulate nach der Entwicklung der Fähigkeit zur Imagination (cf. Spinner 1993, 1997) bzw.

⁷⁵Ausführlich zu diesen Phasen empfiehlt es sich der Beitrag von Oelschläger, Birgit ganz zu lesen. In: www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf. Szenisches Spiel im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache"

zur Vorstellungsbildung (cf. Abraham 1999)⁷⁶ im Anschluss an die rezeptionsästhetische Folgerung, dass Leerstellen in literarischen Texten erst von den RezipientInnen in der Fantasie gefüllt werden.

Folglich wird der Literaturunterricht auch als ein Ort der Vorstellungsbildung und Vorstellungsschulung gesehen. Die Aufwertung der Rolle des Lesers bzw. der Leserin bei der Bedeutungskonstitution des Textes hatte ebenfalls zur Folge, dass man in der Literaturdidaktik heute den Bildern, die während der Lektüre eines Textes im Kopf des Lesers bzw. der Leserin entstehen, einen höheren Stellenwert zuschreibt als den Bildern, Fotos oder Abbildungen in einem Lehrwerk."⁷⁷

⁷⁶ Abraham, Ulf (1999): Vorstellungsbildung und Literaturunterricht. In: Spinner, Kaspar (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel, 10-20.

⁷⁷ Renata Cieslak. Vom Text zum Bild – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht

KAPITEL 5

Kapitel 5

Träger und Förderer der Theaterpädagogik

5.1. Institutionen

Das umfangreiche kulturpolitische vielfältige Vorhaben Theaterpädagogik ist undenkbar ohne eine qualifizierte, engagierte Begleitung nicht nur durch einzelne Persönlichkeiten, sondern durch bewährte Institutionen, die kulturpolitisch mitbestimmen.

Im Folgenden sind nur Einige zu nennen. Auch, wenn die „kleinen“ Einrichtungen nicht den verdienten Platz an dieser Stelle finden können, wären die Verdienste der „großen“ Einrichtungen nicht vollständig.

Die Vernetzung, enge Zusammenarbeit, das gemeinsame Ziel nämlich die weitere Entwicklung der Theaterpädagogik nicht nur in Deutschland sind der gemeinsame Nenner für alle Beteiligten. In den Zeiten der Globalisierung ist alles möglich geworden. Diese Institutionen verwirklichen, was Generationen angefangen haben.

5.1.1. Der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT)

Die zahlreichen Aktivitäten der TheaterpädagogInnen erfordern eine starke Institution, die sie unterstützt bzw. betreut. Ohne diese zentrale Einrichtung hätte die Theaterpädagogik den Prozess kultureller Bildung von künstlerischen, personalen und sozialen Kompetenzen nicht erreicht.

So ein Unternehmen wie die Theaterpädagogik muss von verschiedenen Menschen getragen werden, Menschen, die unmittelbar in dem Arbeitsumfeld tätig sind.

Genauso wie in anderen Bereichen organisieren sich die TheaterpädagogInnen in einem Dachverband.

1990 entstand der Bundesverband für Theaterpädagogik als eingetragener Verein, BuT e.V.

Im Folgenden werden die verschiedenen wichtigsten Orte aufgeführt, in denen die TheaterpädagogInnen aktiv sind:

Es sind die Theatern, Theaterpädagogischen Zentren, Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Jugendzentren und Seniorenheimen, kirchlichen und Freizeiteinrichtungen, Volkshochschulen, Krankenhäusern, Rehabilitations- und Therapiezentren, Behinderteneinrichtungen.

Diese hohe Anzahl von Einrichtungen zeigt wie wichtig es ist, die Interessen dieses Berufes überall zu vertreten, um die Qualität der theaterpädagogischen Arbeit zu verbessern.

Der Dachverband BuT e. V. ist aktiv in den wesentlichen Bereichen der Theaterpädagogik wie die Jugendclubs, in den Theatern, auf den Fachtagungen, in der Erstellung von Dokumentation und, Ausbildungsprogrammen

Der Verband veröffentlicht zweimal jährlich "die Zeitschrift für Theaterpädagogik-Korrespondenzen".

Sie gilt als Forum für alle Interessierte, ihre Arbeiten zur Geltung zu bringen und Erfahrungen auszutauschen.

Mitglieder sind alle Tätige in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik, sowie Institutionen.

Eine wichtige Aufgabe dieses Verbands besteht in der fachlichen Begleitung. Die weitere Ausbildung des Personals führt zur Einbeziehung des Verbandes in wichtigen Fragen der Aus- und Fortbildung. Nicht zu vergessen ist das Engagement in Fragen der Qualitätssicherung des Berufsbildes, der Zertifizierung der Ausbildungsgänge, der Vergabe des BuT Zertifikats, sowie die Beteiligung an arbeitsmarktpolitischen Prozessen.

Der BuT e.V. ist auch an der Organisation und Durchführung von Fachtagungen maßgeblich beteiligt, die den Beruf des Theaterpädagogen stärken, seinen Platz und Bild in der Öffentlichkeit sichern und verbessern.

Die Bundestagung ist das höchste Gremium des Verbandes und ein gutes Beispiel für die Verwirklichung der oben genannten Ansätze.

5.1.2. Deutsches Archiv für Theaterpädagogik

Die Gründung des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik ist relativ neu. Es wurde 2005 auf der internationalen Konferenz zur Geschichte der Theaterpädagogik in Lingen gegründet.

Das Deutsche Archiv für Theaterpädagogik gehört zum Studiengang Theaterpädagogik an der Fachhochschule Osnabrück.

Die rasche Entwicklung des Faches Theaterpädagogik erforderte die Gründung des Archivs für Forschungszwecke des Bereiches sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene.

Die Aufgaben des Archivs sind vielfältig und dienen an erster Stelle der Sammlung der Dokumentation aus Vergangenenem und Gegenwärtigem in jeder Form.

Die gesammelten Dokumente bilden die Grundlage für die Öffentlichkeitsarbeit, Lehre, Forschung und nicht zuletzt die künstlerischen Tätigkeiten. Sie stammen von Persönlichkeiten aus dem Bereich Theaterpädagogik, aber auch von Institutionen, die mit dem Bereich einen direkten oder indirekten Bezug haben. Schließlich dient das Archiv als Begegnungsort für alle Interessierte und Fachleute der kultur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer aus der Bundesrepublik und aus dem Ausland.

5.2. Die Online Zeitschrift "Scenario"

Die Online Zeitschrift ""Scenario"" ist meines Erachtens die repräsentativste Fachzeitschrift der Theaterpädagogik.

Dieser Versuch online die Forscher und Interessierte zu vernetzen, erlaubt eine ständige Aktualisierung der Forschungsergebnisse aus der

ganzen Welt. Mit der Konsultation dieser Zeitschrift ist mir die Eingrenzung meines Forschungsvorhabens gelungen, das notwendige Material zu sammeln und zu aktualisieren und nicht zuletzt die verschiedenen theaterpädagogischen Forscher kennen zu lernen.

Ihr Name ist eng verbunden mit Manfred Schewe und seinem Forschungsteam.

Die Homepage ist überschaubar, zweisprachig (Englisch, Deutsch). Die Konsultation ist möglich, wenn Internetanschluss und hohe Geschwindigkeit vorhanden sind. Ein Französisch- oder Arabisch Sprechender hat keine Chance damit zu arbeiten. Es ist wünschenswert andere Sprachen aufzunehmen, um vielen Forschern aus der nicht angelsächsischen Welt den Zugang zu erlauben.

Zu den Aufgaben der Zeitschrift gehören:

- ✓ die Durchführung einer Fachdiskussion im Bereich des "Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre". Die umfangreiche Forschungs-Bibliografie ermöglicht diese Diskussion.
- ✓ Die Einführung der Theaterpädagogik in allen Lernstufen.
- ✓ Die Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik und dem autonomen Lernen.
- ✓ Die Förderung der Theaterpädagogik als Lehr- und Lernmethode im Umgang mit der Literatur.
- ✓ Das weitere didaktische Forschen zur Entwicklung und Förderung von Lehrkompetenzen.

Mit der Präsenz der Zeitschrift "Scenario" gehören mehr Ansätze, die weiter vertieft und verwirklicht werden können. Diese Dissertation gehört zu diesem Rahmen, der weltweit sich einer größeren Resonanz erfreut.

5.3. Theaterpädagogische Fachtagungen und Workshops

Fachtagungen im Bereich der Theaterpädagogik haben zwei Ziele.

Einmal sind sie ein wichtiges Forum zum Austausch und Bilanzierung der geleisteten Arbeit, zum Anderen sind sie der Ort der Veranschaulichung der konkreten theaterpädagogischen Erfahrungen in Form von Aufführungen.

Es gibt erstaunlicherweise eine Fülle von Treffen unterschiedlichster Art.

Im Folgenden und stellvertretend für viele Treffen werden zwei Beispiele genannt:

Beide Tagungen enthielten in ihren Programmen auch theaterpädagogische Ansätze für Deutsch als Zweitsprache und Fremdsprache.

Die erste Fachtagung "Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb" fand an der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel im Mai 2007 statt.

In der Auflage der Zeitschrift ""Scenario"" Jahrgang 2008 Ausgabe 1 stellt Birgit Oelschläger die Frage

"Wie kann es eine produktive Wechselwirkung zwischen der Theaterpädagogik und dem Bereich Sprachvermittlung bzw. -förderung geben?"⁷⁸

Wenn man das Tagungsprogramm untersucht, stellt man fest, dass Vorträge und Workshops zum größten Teil diese Fragen beantworten oder zumindest versuchen zu beantworten.

- ✓ "Theaterprojekte mit Schülern nicht-deutscher Herkunft;
- ✓ Deutschsprachige Schülertheaterprojekte im Ausland;

⁷⁸ Birgit Oelschläger "Scenario" Jahrgang 1/2008

- ✓ Theaterpädagogische Methoden im Unterricht Deutsch als Fremdsprache;
- ✓ Theaterpädagogische Methoden im Unterricht Deutsch als Zweitsprache;
- ✓ Erzähltheaterprojekte in Grundschulen und Kindergärten;
- ✓ Sprachcamps in den Schulferien."⁷⁹

Das zunehmende Interesse der Öffentlichkeit für die Theaterpädagogik ist zum größten Teil auf die Pisa Ergebnisse für Deutschland zurück zu führen. Das Fach Deutsch ist auch eins, dass am Schlechtesten abgeschnitten hat.

Dieses Interesse ist auch durch den Platz der deutschen Sprache in Bildungsprozessen zu erklären.

Aufgeworfene Fragen durch die TeilnehmerInnen am Workshop im Rahmen der Tagung, verdeutlichen die Verknüpfung zwischen Sprache und Theaterpädagogik. Die Kursleiterin fasste wie folgt diese Fragen:

„(...)

- *Wie lassen sich DaF und Theater kombinieren?*
- *Wie lässt sich die Trennung Unterricht/Theater überwinden?*
- *Wunsch nach Anregungen für Sprachcamps und universitären Unterricht*
- *Theaterpädagogische Methoden zur Förderung der Aussprache?*
- *Welche Argumente gibt es, um Theaterspielen als Sprachförderung zu „verkaufen?“⁸⁰*

⁷⁹ ebenda

⁸⁰ ebenda

Die zweite Tagung mit ihrer Thematik „Spielen Sprechen Lernen– Theaterpädagogik und Sprachförderung“, die im November 2007, im Freizeit- und Erholungszentrum Berlin stattfand, bekräftigte, dass Theaterpädagogik und Sprachförderung eng verknüpft sind.

„Theaterpädagogische Ansätze haben sich im Laufe der letzten Jahre als überzeugendes Mittel behauptet ,um den Fremd- und Zweitsprachenerwerb ganzheitlich und motivierend zu fördern.“⁸¹

Diese Beispiele zeigen, dass die Theaterpädagogik nicht umzugehen ist. Erziehungswissenschaften brauchen die Theaterpädagogik wie sie andere Wissenschaften braucht.

5.4.Hochschuleinrichtungen und Theaterpädagogik

5.4.1. Theoretische Ansätze

Deutsche Hochschuleinrichtungen richten Masterstudiengänge im Fach Theaterpädagogik ein. Die deutschen Universitäten erkennen die Notwendigkeit dieser Studiengänge, die hauptsächlich zur Aufwertung des Theaterpädagogen beitragen.

Bis vor kurzem war das Berufsbild des Theaterpädagogen ein ganz anderes. Vorurteile und in der Tat nicht genug qualifizierte Menschen führten dazu, Maßnahmen zu ergreifen, um dieses Berufsbild zu verbessern.

Die Universitäten und Hochschulen Deutschlands holten nach.

"So sind neben zahlreichen berufsbegleitenden Weiterbildungen auch drei- bis vierjährige Vollzeit- ausbildungen entstanden, die nicht mehr haupt-

⁸¹ ebenda

sächlich der Fort- oder Weiterbildung von Pädagogen, Erziehern und Theaterleuten angedacht sind, sondern sich an junge Menschen richten, die Theaterpädagogik als Erstausbildung wählen.“⁸²

Auf die Frage „Welcher Lerntyp kommt besonders gut, wer eher schlecht an der Uni zu Recht? antwortete Professor Rolf Schulmeister in einem Interview:

„Am besten zu Recht kommt der Lerntyp des sogenannten "Selbstbestimmten Lerner" zurecht, der eine hohe Konzentrationsfähigkeit aufweist und in einer Stunde sehr aufmerksam lernen kann. Dadurch schafft er mehr als andere. Das Gegenteil dazu sind Lerner, die ein "vermeidendes Lernen" aufweisen. Wenn es schwierig wird, greifen sie zu Ablenkungsmanövern, also Fernsehen oder Facebook. Und sie verschieben dann gerne Aufgaben auf später. Kurz vor der Prüfung wird dann erst gelernt.“⁸³

Diese Aussage bestätigt, dass die Arbeitsprinzipien der Theaterpädagogik richtig sind. Bei einem theaterpädagogischen Projekt wird nicht verschoben, der selbstbestimmte Lerner ist der Schauspieler, er ist wie üblich an der Universität, nicht das Objekt, sondern das Subjekt, der Mitbestimmer. Er kann sich keine Konzentrationsschwäche erlauben, er konzentriert sich, lernt seinen Text und achtet auf seine Haltung, seinen Körper. Er kann nichts vermeiden, er hat sich und die anderen, die auch diese Arbeitsprinzipien beachten müssen. Sein Hilfsmittel ist nicht Facebook, sondern sein Text und seine Rolle.

⁸² www.ausbildung-theaterpaedagogik.de

⁸³ Professor Rolf Schulmeister in einem Interview mit der „Deutschen Welle“ am 25.04.2012

Darüber hinaus sind verschiedene Situationen als Lehrende schwierig wie z.B. Hemmungen und Ängste. Gerade im Fremdsprachenbereich sind diese Bremsen häufig.

In einem ausführlichen Beitrag betont Hack die Notwendigkeit der „Als ob“ Rolle sowie der künstlerischen Eigenschaften, worüber jeder Lehrende verfügen soll.

Obwohl sich der Beitrag mit der Ausbildung von deutschen Lehramtsstudenten, kann man sagen, dass Vieles für algerische Verhältnisse zutrifft. Es fehlt nur den Mut, was Neues auszuprobieren. Die performative Fremdsprachen Didaktik bedient sich zahlreicher Aspekte, die zum Teil existieren, aber nicht vertieft werden.

Die Abbildung⁸⁴ umfasst alles was sich in einem Klassenraum abspielen kann. Sie macht es bewusst, welche Rolle, wir jeden Tag zu spielen haben. Vieles spielt sich unbewusst ab. Vieles wird auf der anderen Seite unterdrückt aus Angstgründen, Vieles -wird behauptet- aus Traditionsgründen, es darf nicht sein!!! In diesem Fall kann und darf nicht jeder Lehrer oder Dozent werden. Arbeiten auf Anweisungen von oben, die meistens mit der alltäglichen Realität nichts zu tun haben, ist veraltet. Eine freie Gesellschaft hat nicht nur einen freien Markt, sie soll freie Menschen ermutigen Initiative zu ergreifen, einen freien Geist zu pflegen und die Bildung macht es möglich.

Die Abbildung „Lehrer als Improvisationskünstler“ kann auch durch folgende Worte zusammengefasst werden.

*„In Übereinstimmung mit etablierten fremdsprachen-
didaktischen Ansätzen wie der Schüleraktivierung, der Handlungsorientierung, des Task-Based Language Learning, den kooperativen Methoden so wie voran dem inter- bzw. transkul-*

⁸⁴ Anhang. Abbildung Nr 1 „Lehrer als Improvisationskünstler“

turellen Lernen orientiert sich die Dramapädagogik an einem ganzheitlichen Menschenbild und ist der Persönlichkeitsentwicklung der Fremdsprachenlernenden (interculturalspeakers) verpflichtet.“⁸⁵

5.4.2. Einige Masterstudiengänge der Theaterpädagogik

Einen gesamten Überblick zur Hochschulausbildung im Fach Theaterpädagogik gibt folgende Tabelle wieder⁸⁶

Studienangebot	Hochschule	Studienziel	Dauer
Theaterpädagogik	Universität der Künste Berlin	Master	4 Sem.
Spiel- und Theaterpädagogik	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	Erweiterungsprüfung für ein Lehramt	2 Sem.
Theaterpädagogik	Hochschule Osnabrück	Bachelor	6 Sem.
Theaterpädagogik	Hochschule für Musik und Theater Rostock	Master of Arts	4 Sem.
Theater im Sozialen. Theaterpädagogik	Hochschule für Künste im Sozialen, Ottersberg	Bachelor	12 Trim.
Theaterpädagogik	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	Master of Arts	4 Sem.

Um ein Bild über die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich der Theaterpädagogik auf Universitätsebene gewinnen zu können werden im Folgenden einige Beispiele dargestellt.

Die Universität der Künste zu Berlin⁸⁷ bietet einen Masterstudiengang für Theaterpädagogik.

⁸⁵ Almut Küppers und Carola Surkamp in der siebten Ausgabe von "SCENARIO" 2010 über die Arbeit in der AG „Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht“ des 23. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 30.9. bis zum 3.10.2009 an der Universität in Leipzig

⁸⁶ Studiengänge.zeit.de/hochschule

Die Ausbildungsinhalte sind vor allem Spiel und Theater, die eine Einheit bilden. Andere Schwerpunkte kommen dazu.

Im Wesentlichen sind die zwei Bereiche durch

- ✓ die Entwicklung einer künstlerischen Kompetenz
- ✓ Kenntnis der spielpraktischen Grundlagen des Theaters
- ✓ Fähigkeit zur Anwendung unterschiedlicher theatraler Ausdrucksformen und -Mittel gekennzeichnet.
- ✓ Entwicklung der pädagogisch-didaktischen Kompetenz im Bereich von Spiel und Theater
- ✓ Fähigkeit der Vermittlung von Spielfähigkeit, Kenntnis von Verfahren der Anleitung zu künstlerischer Praxis und deren Stimulierung
- ✓ Grundkenntnis einschlägiger Aspekte der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Ästhetik und der Kulturwissenschaften gekennzeichnet.

Eine der wichtigsten Arbeitsform neben den traditionellen üblichen ist die Projektarbeit, die für die Ausbildung der Studierenden innerhalb der Einrichtung, aber auch von Bedeutung für ihre Kontakte mit der Arbeitswelt ist. Hier seien die zahlreichen Theatern aber auch andere Einrichtung in denen der Theaterpädagoge tätig sein kann.

Die Aufnahmevoraussetzungen sind ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit Erfahrungen im Bereich Spiel und Theater.

⁸⁷ Homepage der Universität der Künste Berlin

Eine andere Ausbildungsmöglichkeit, die zum Masterstudiengang für Theaterpädagogik führt, bietet die J. W. Goethe Universität⁸⁸ Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft in Frankfurt

Die Aufnahmevoraussetzungen sind wie in Berlin.

Die Inhalte unterscheiden sich durch den bedeutenden Platz der Dramaturgie am Ausbildungsplatz. Dank der Vernetzung mit städtischen Einrichtungen, bekommt die Ausbildung einen nicht nur fundierten wissenschaftlichen Charakter, sondern auch einen direkten Bezug zur theatralen Welt.

Die Besonderheit des Frankfurter Studienganges für Theaterpädagogik ist seine Internationalisierung. Die Zusammenarbeit findet mit ca. 19 Einrichtungen auf lokaler, bundesweiter und internationaler Ebene statt.

Darüber hinaus ist eine Zusatzqualifizierung möglich. Dank der Zusammenarbeit mit 19 Universitäten kann der Absolvent ein ‚International Master in Spectacle Vivant‘ erwerben.

Eine andere Form der Fort- bzw. Ausbildung der Theaterpädagogik diesmal in der Schweiz ist das Studienangebot der Zürcher Hochschule der Künste in Kooperation mit Till-Theaterpädagogik.

Sie ist berufsbegleitend und führt zum anerkannten eidgenössischen Abschluss „Master Advanced Studies in Theaterpädagogik“.

Mehrere Einrichtungen wie Pro Helvetia, die PH Bern begleiten und unterstützen das Vorhaben.

⁸⁸ Homepage der J. W. Goethe Universität Frankfurt

KAPITEL 6

KAPITEL 6

Erfahrungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen

6.1. Erfahrungen mit drei Projekten in Deutschland

Durchgeführte Projekte im Französischunterricht haben eine Besonderheit. Sie unterliegen einer hohen Erwartungshaltung der jeweili-

gen Klasse und der Elternschaft. Auch in den unteren Klassen erwarten die Eltern, aber auch die Kollegen, wie schafft es der Französischlehrer, die Schüler zu motivieren, Französisch zu sprechen? Auch in der Waldorfschule war die Sorge: "Mein Kind spricht kein Französisch nach drei Jahren Unterricht!!! Warum?"

Bei der Beantwortung dieser Frage hat der Fremdsprachenlehrer folgende Ziele vor Augen:

- ✓ Wie setze ich die einfachen technischen Mittel der Theaterpädagogik im Unterrichtsalltag?
- ✓ Lernen wie man lernt beim Spielen, lernen zu spielen
- ✓ Die Sprache als persönliches und gemeinschaftliches Projekt betrachten
- ✓ Bei den Lernenden und Lehrenden die Blockaden beim Erwerb der Fremdsprache überwinden

Beim Projekt Asterix mit einer dritten Klasse der Waldorfschule Trier am Tag der offenen Tür Juni 2005 war vor allem wichtig, die Schüler und die Eltern ein zu beziehen. Ich habe absichtlich auf einen fertigen Text verzichtet und gemeinsam, mit den SchülerInnen Dialoge bzw. Minidialoge konzipiert und die kurzen Texte wurden auswendig gelernt. Eine fertige Textvorlage hätte dazu geführt, die Texte auswendig zu lernen, ohne sie zu verstehen.

Bekanntlich legt die Waldorfpädagogik mehr Wert auf den mündlichen Ausdruck. Deshalb haben wir auf die geschriebene Sprache verzichtet.

Spielerisch haben die SchülerInnen der dritten Klasse mehrere fertige Sätze gelernt. Wichtig ist, dass sie sich nicht mit der Sprache

identifiziert haben -es ist zu früh-, sondern mit den Rollen. Jede Geste entsprach auch, in der Lautstärke, der Rolle des Schauspielers. Cäsar ist eine der Hauptfiguren⁸⁹, sein Ton, seine Befehle entsprachen einem Schüler, der sehr viel in der Klasse "kommandierte". Asterix' Rolle galt einem gemütlichen friedlichen Schüler.

Es ist anzumerken, dass innerhalb von wenig Stunden der Austausch unter den Schülern in Französisch stattfand. Ich war nur derjenige, der ab und zu kurze Sätze oder Interjektionen den Schülerinnen nach ihrer Aufforderung lieferte.

Also einzeln und gemeinschaftlich entstand eine gewisse gesunde Konkurrenz, die dazu führte, Lebendigkeit, gegenseitiges Tragen und nebenbei die Sprache zu intensivieren, da der Aufführungstermin nahte.

Die wunderschöne Umrahmung waren die Kostüme, die die Klassenmütter nähten. Auch auf dem Gebiet entstand bei den Eltern diese Konkurrenz.

Die Bilder Nummer 2⁹⁰ und 3⁹¹ drücken den Satz oder die Interjektion aus, die die SchülerInnen bei der Aufführung gebraucht haben. Diese Arbeit bzw. dieses Spiel machte sehr viel Spaß den Schülerinnen und mir selber. Es war eine schöne bunte Mischung auf dem Rasen des Schulhofes.

Außerdem gab es einen positiven "Stress" ohne Vokabelheft und ständiges Abfragen in der Klasse nach Vokabeln. Das Erlebte war das Erlernte und das Erlernte war das Erlebte. Lange danach blieben

⁸⁹DVD Bilderanhang Teil 1

⁹⁰ ebenda

⁹¹ ebenda

fertige Aussagen in Erinnerung bei den SchülerInnen, die ich am Schulhof ertappte, sich in Französisch aus zu drücken.

Das zweite Projekt "Pic et Pic et Colegram" auf dem Sommerfest 2004, bekannt in der Unterstufe der französischen Schulen, aber auch im Fach Französisch als Fremdsprache ist eine schöne Geschichte, die auf dem Land stattfindet. Es erzählt die Geschichte von 3 Bauernfiguren Pic und Pic und Colegram und deren Feldarbeiten⁹². Nach einigen Korrekturen am Text haben die SchülerInnen der 3. Klasse ihre Texte geübt und auswendig gelernt. Das Projekt war gelungen, hatte aber durch die vorhandene Textvorlage die SchülerInnen einigermaßen eingeschränkt.

Die SchülerInnen waren stolz kleine französische Bauern und Bäuerinnen zu sein, wollten aber ihre Rollen erweitern. Aus Zeitgründen hielten wir uns fest an der vereinfachten Textvorgabe, um dieses Experiment durch zu führen.

Das Bindeglied unter den Schülern war dieser Spruch:

Am stram gram
Pic et Pic et colegram
Am stram gram
Bour et bour et ratatam

Die Arbeit mit den Vokalen, mit den Konsonanten, mit den Füßen, mit den Armen, mit dem Kopf und mit dem Herzen war sehr motivierend für alle SchülerInnen und das hatte den Effekt den Text schneller zu lernen, das Spielen bekam die Priorität, das Reinschlüpfen in die Rolle war Ausdruck der Identifikation mit der Rolle, später kam die Identifikation mit den französischen Lauten.

Beim dritten aufwendigen Projekt "Le Petit Prince et la Rose" von Antoine de Saint Exupéry⁹³ im Juni 2003 mit einer 11. Klasse ging es um zwei wichtige Aspekte:

Einerseits standen die SchülerInnen vor der Abiturprüfung, d.h. der Leistungsdruck war schon da. Andererseits bildete der Stoff des "Kleinen Prinzen" eine Möglichkeit die Routine des Unterrichts zu verlassen, um sich gegenseitig auszutauschen.

Die zahlreichen Rollen wurden zwecks einer Lektüre verteilt, nicht einer Theateraufführung. Der Französischkurs verwandelte sich in einen Philosophiekurs, aber in Französisch. Da die SchülerInnen dieser Altersstufe gerne philosophieren und viele Fragen an die Welt hatten, bot sich so ein Text ideal an.

Zu den theaterpädagogischen Arbeitsaufgaben dieses Projektes gehören

- ✓ Einführung in das Spiel
- ✓ Übungen für das Selbstvertrauen, Theater spielen, Stimmübungen, Gestik und Mimik
- ✓ Individuelle und Gruppenimprovisationsübungen
- ✓ Wahl von Texten, Lesen der Texte und Spielen der Texte
- ✓ Lesen um zu spielen, Spielen um zu lesen
- ✓ Inszenieren
- ✓ Eine Aufführung vorbereiten
- ✓ Sich der Spielerzahl anpassen
- ✓ Ein Konzept entwickeln für Bühnenbild, Kostüme usw.
- ✓ Dazu gehört das Interesse bei den Lernenden für die

⁹³ Antoine de Saint Exupéry. "Le Petit Prince et la Rose". Maison d'édition 1997

Theaterarbeit, ohne das Niveau der Einzelnen zu berücksichtigen.

Es ist vor allem drauf zu achten, dass die Entwicklung von sozialen Aspekten zu Freundschaften, Feindschaften, Eifersucht und Neid führt. Sie auszunutzen, um die jungen Menschen von den niedrigen Gefühlen zu befreien, macht aus dem Theaterpädagogen und dem Fremdsprachenlehrer an erster Stelle den Zuhörer .

Wenn dies gelingt, dann ist die Hälfte des Projektes gelungen.

In dem Zusammenhang geht es nicht um eine Schiedsrichterrolle, sondern um die Schaffung eines günstigen Arbeitsklimas, in dem Vieles was woanders keinen Platz findet, ausgelebt wird hier.

Das Projekt "Der Kleine Prinz und die Rose" hatte im Gegensatz zu den oben genannten Projekten, außerhalb des Erwerbs der französischen Sprache, diese wichtige Komponente.

Bei der Realisierung des Projektes geht es auch, um die Entdeckung von Fähigkeiten, die nie in einem Klassenraum zur Geltung kommen konnten. Beispiele:

Die Zusammenstellung der schönen Bilder⁹⁴ ist einem Schüler zu verdanken. Seine Mutter sagte mir: "Herr Bereksi, mein Sohn kann Vieles, sprechen Sie ihn nur an und er macht es"!!

Ein anderer Schüler, der die Pilotrolle übernahm, malte sehr gerne und er malte das Flugzeug⁹⁵.

94 DVD Anhang Teil 3
95 Ebenda

Eine Schülerin fing an, Kostüme⁹⁶ zu zeichnen und durch elterliche Hilfe zu nähen.

Auch auf kollegialer Ebene mobilisierte die Handarbeitslehrerin 39 SchülerInnen der 3. Klasse für die Anfertigung der Rosen⁹⁷. Einige SchülerInnen der selben Klasse hatten die Zeichnungen⁹⁸ unter Anleitung der Kunstlehrerin für das Aufführungsbüchlein bereit gestellt.

Abstimmung, Koordinierung, Engagement, Ausdauer waren auf der Tagesordnung.

6.2. Erfahrungen mit 2 Projekten in Algerien

Für diesen Abschnitt der Arbeit habe ich mich entschieden, zwei von vier Projekten auszuwählen.

Das erste Projekt dient der genauen Beschreibung der Aufgaben und Ziele einer theaterpädagogischen Arbeit. Dies ist repräsentativ für alle anderen Projekte an der Universität Oran.

Der Teil zum zweiten Projekt dient vor allem der Auswertung des Fragebogens.⁹⁹

Das folgende Projekt ist als Versuch zu betrachten. Es fand unter ganz anderen Bedingungen, als die in Deutschland durchgeführten Projekte statt.

Für viele Studenten ist es ein Novum, nicht nur in den Kursräumen die deutsche Sprache zu erwerben. Diese andere Alternative ermutigte viele StudentInnen ihre Fähigkeiten aber auch Unfähigkeiten

96 Ebenda

97 Ebenda

98 Ebenda

99 Siehe Anhang Nummer 3

zu prüfen und auszuprobieren. Die Unternehmung theaterpädagogisch die deutsche Sprache zu erwerben, gilt in Oran als Versuch. Von Anfang an wurden vor allem drei Fächer in Betracht gezogen: mündlicher Ausdruck, Civilisation und Literatur.

Die Projekte waren eine Ergänzung zu den Fachkursen und bildeten eine Interdisziplinarität, die aus verschiedenen Gründen in der ganzen Filiation nicht zu finden war.

Die verwirklichte Komplementarität ist kein Luxus und auf keinen Fall ein Zeitverlust.

Die Anstrengungen der StudentInnen der Oraner Universität haben zwei Seiten:

Einerseits beweisen die ProjektteilnehmerInnen, dass sie über mehrere Potentialitäten verfügen. Sie haben den Willen gezeigt, etwas zu lernen, auszuprobieren, zu bestreiten.

Andererseits ist die theaterpädagogische Arbeit eine Möglichkeit geworden, sich sozial zu bewegen. Sich zu bewegen, heißt sich kennen lernen, sich kennen lernen heißt ihre Temperamente für eine gemeinschaftliche Arbeit sprechen zu lassen.

Die Zusammensetzung einer theaterpädagogischen Studentengruppe ist sehr heterogen. Alleine der Ursprung der Studenten -hier ist der Wohnort gemeint- macht es nicht leicht einen gemeinsamen Nenner zu finden. Die Filiation d' Allemand der Universität Oran wird von ca. tausend StudentInnen aus den verschiedenen Wilayate¹⁰⁰ besucht. Die Entfernung vom Wohnort beträgt in vielen Fällen über tausend Kilometer.

Dagegen war das Sprachniveau nicht entscheidend für den Erfolg einer Rolle oder einer gemeinschaftlichen Arbeit. Im Gegensatz zu Äußerungen wie "nur die Beststudenten schaffen es", ermöglichte das gemeinsame Ziel ein gegenseitiges Tragen.

¹⁰⁰ Algerien ist in 48 Wilayate oder Länder aufgeteilt.

Diese Vielfältigkeit ist ein Reichtum, der versteckt ist. Die Studenten motivieren, heißt auch von ihrer Realität ausgehen, heißt ihren Alltag verstehen, heißt aber auch sie sie in eine "Subjektrolle" zu versetzen. Es heißt vor allem, sie als volljährige Partner anzusehen.

" Theatrales Lehren und Lernen ist gemeinhin ein Umgang mit Differenz und Fremdheit, Ungewohntem, Neuen. „Der Ansatz beim Szenischen, bei der Arbeit von Subjekten an der Konstitution ihrer Erfahrungswelt kostet mehr Zeit als die Beschränkung auf den (sog., gk) puren Inhalt. Das gilt sowohl für die Forschungspraxis als auch und vor allem für die ihr vorgelagerte Erziehungs- und Lernpraxis. Probieren, Umwege, Irrwege bei der Erforschung der neuralgischen Punkte und Phasen von Lernprozessen sind nicht als Zeitverlust zu verbuchen."¹⁰¹

Zur Wahl der Teilnehmer kann Folgendes festgestellt werden. Es gibt eine Art Pflichtverbindlichkeit. An der Quelle der Teilnehmerwahl, die hauptsächlich der Kurs Phonetik ist, wird nach freiwilligen Studenten gesucht. Unter den Studenten gibt es zwei Haltungen, diejenigen StudentInnen, die sich aus Interesse für eine theaterpädagogische Arbeit melden und andere, die sich eine Verbesserung ihrer Sprachleistungen erhoffen. Beide Beweggründe sind berechtigt. Im Laufe des Arbeitsprozesses verschmelzen die Beiden.

¹⁰¹Zitiert in Horst Rumpf: "Worauf zu achten wäre. Aufmerksamkeitsrichtungen für die Friedenserziehung". In: R. Steinweg (Hrsg.): Friedensanalysen, Bd. 10. Frankfurt am Main 1979, S. 165). Gerd Koch Rezension zum Buch "Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht" von Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter (Hrsg.)

Zur Bewertung bzw. Benotung

Auch hier kann man von zwei Ebenen ausgehen. Während der gesamten Dauer der theaterpädagogischen Arbeit sind niedergeschriebene Beobachtungen ein wichtiges Kriterium zur Selbstausswertung und zur Auswertung durch die Anderen. Das Letztere ist Übungssache und versucht jede Subjektivität auszuschließen.

Das Endergebnis bzw. die Aufführung vorm Publikum ist sehr entscheidend.

Wenn bis jetzt das System von 20 Punkten herrscht, scheint es mir schwierig, nach Punkten zu arbeiten.

Dennoch können folgende Bereiche für die Benotung berücksichtigt werden:

- ✓ Ich kann meinen Text auswendig
- ✓ Beim Sprechen sehe ich mein Gegenüber
- ✓ Ich spreche meine Textstellen gut aus
- ✓ Ich benutze den geeigneten Ton und
- ✓ Ich wähle die entsprechende Gestik und bleibe nicht unbeweglich

6.2.1. Die Theaterarbeit "Die Heilige Johanna der Schlachthöfe"¹⁰²

¹⁰² Bertoldt Brecht. Die Heilige Johanna der Schlachthöfe. Ein Theaterstück. Suhrkamp Verlag KG 1998

Die Wahl des Stückes ist nicht die Wahl des Theaterpädagogen oder der Teilnehmer. Es ist aber selbstverständlich, dass der Kursleiter organisiert, orientiert und vor allem in das eine oder andere Theaterstück einführt. Die Entscheidung wird gemeinschaftlich getroffen. Zur Wahl des Stückes: die Handlung des Stückes "Die Heilige Johanna der Schlachthöfe" gestattet die Teilnahme von vielen Studenten. Da ich zum ersten Mal in Oran eine theaterpädagogische Arbeit in Angriff nahm, meldeten sich sehr viele Studenten, nachdem ich über das Thema informiert habe. Dann "spezialisierten" sich viele Studenten nach Studienjahrszugehörigkeit. Für die Gruppe der Arbeiter im Theaterstück meldeten sich die StudentInnen des 1. Studienjahres, eine ganze Studentengruppe des ersten Studienjahres bildete sich als Arbeiterchor. Die Strohhüte waren spontan eine Dutzend vom zweiten Studienjahr. So fing die provisorische Rollenverteilung an. Fortgeschrittene StudentInnen übernahmen die Haupt- bzw. die Nebenrollen.

Zur Sprache des Stückes. Brecht ist nicht leicht. Eine sprachliche Hilfeleistung musste da sein. Wortschatzarbeit in Gruppen, Übersetzungen ins Arabische oder Französische oder einfache Ausdrucksübungen an Hand der verkürzten Textvorlage standen drei Wochen lang auf der Tagesordnung. Die Textverkürzung trug zum Abbau von Angst bei. Ein langer Textabschnitt schreckt ab und entmutigt. Deshalb wurde auf die Volltexte eines Textes zu Gunsten einer gelasseneren, freudigen Arbeitsatmosphäre, in der das Mögliche erreichbar geworden ist. Sprechen, Wiederholen und auswendig lernen sind die Arbeitsformen der Proben.

Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Zeitplanung. Bei dem Mittelmeertemperament, das hier im Lande herrscht, bedarf es eines strengen Umganges mit der Zeit. Zu Anfang der Proben werden verschiedene

Zeitraumbedingungen untersucht und einen Probenplan erstellt¹⁰³. Die Hauptschwierigkeit besteht darin, gemeinsame Probestunden zu finden. Die unterschiedlichen Stundenpläne machen es fast unmöglich, einen gemeinsamen Nachmittag zu finden, ganz zu schweigen von Vormittagen. Ideal bietet sich der ganze Samstag, der ein Teil des algerischen Wochenendes ist. Da die Räumlichkeiten der Fakultät geschlossen sind, finden die Proben im Freien, auf der Terrasse eines geschlossenen Cafés statt. Ideal sind auch die im Frühling herrschenden Wetterbedingungen. Akut wird es, wenn der geschlossene Raum vor den Aufführungen gebraucht wird. Hier wird meistens improvisiert und durch Anträge an die Verwaltung besorgt.

Zum zeitlichen Rahmen einer theaterpädagogischen Arbeit gehört folgende mögliche Zeitaufteilung:

- a. Lektüre verschiedener Stücke seitens der Gruppe, des Gruppenleiters oder und des Regisseurs. Zeitaufwand: 2 bis 3 Wochen.
- b. Die Rollenden verteilt, nach der Stückauswahl. Der Text wird gekürzt.
- c. Die endgültige Fassung wird neu getippt, kopiert und an die TeilnehmerInnen verteilt. Dies geschieht meistens vor den Frühjahrsferien. Die TeilnehmerInnen lernen den Text in der Ferienzeit.
- d. Die ersten Nachmittagsproben finden statt.
- e. Wenn die Arbeit durch Musik begleitet wird, dann werden die ersten musikalischen Einlagen geprobt.

¹⁰³ siehe Anhang Nummer 2

- f. Die Bühne oder was Ähnliches steht zur Verfügung. Das Bühnenbild wird gemalt, die Kulissen werden gebaut, die Kostüme werden bereit gestellt.
- g. Programme und Plakate werden entworfen und geschrieben
- h. Durchgangsprüfungen beginnen.
- i. Erste Beleuchtungsprüfung findet statt.
- j. Hauptprüfungen
- k. Generalprüfungen
- l. Aufführungen

Diese 12 Etappen zeigen die Wichtigkeit einer straffen Planung. Ohne sie wäre das Unternehmen Theaterpädagogik unmöglich. Selbstverständlich können Änderungen vorgenommen werden, aber im Großen und Ganzen ist der Plan, wie aufgestellt zu beachten.

6.2.2. Die Theaterarbeit Herr Puntila und sein Knecht Matti

Die Wahl des Projektes entstand nach mehreren Überlegungen im Fach Civilisation im Studienjahr 2012/2013. Der Civilisationkurs bekam eine neue literarische Komponente, die den StudentInnen die Möglichkeit gab, die Fächer Civilisation und Literatur zu verbinden. Im Civilisationskurs waren folgende Fragen wichtig.

- Entspricht die Handlung den hiesigen Zuständen?
- Was verkörpern die Rollen von Herrn Puntila und von Matti?

Die Antwort kann im folgenden Zitat gefunden werden.

Matti sagt Herrn Puntila zum Schluss des Theaterstückes:

*"Es wird Zeit, dass deine Knechte dir den Rücken kehren.
Den guten Herrn, den finden sie geschwind*

*Wenn sie erst ihre eignen Herren sind.*¹⁰⁴

Das Projekt 2012 wurde von verschiedenen Beobachtungsprotokollen, die die StudentInnen verfassten, begleitet.

Das Verfassen der Protokolle durch die Studenten war eine gute schriftliche Übung und nach ihrer Verbesserung durch den Kursleiter wurden sie an die ProjektteilnehmerInnen verteilt.

Im wesentlichen beinhalten die Protokolle folgende Schwerpunkte.

- ✓ Immer eine Zusammenfassung der Arbeit sowie die Zeitaufteilung während einer Probe oder Besprechung
- ✓ Die Aufgabenverteilung sowie die Verantwortlichkeiten
- ✓ Die Einführung durch den Kursleiter
- ✓ Die Zusammenfassung der verschiedenen Rollen
- ✓ Die Passagen der jeweiligen Lektüren Textarbeit
- ✓ Die theaterpädagogischen Übungen und Spiele
- ✓ Die Präsentation der Kostüme
- ✓ Die Besprechung der jeweiligen Rollentemperature
- ✓ Die Aussprache- und Intonationsfehler

Die Protokolle bildeten eine gute Gedächtnisstütze. Sie wurden in Deutsch verfasst und zu Beginn jeder Sitzung vorgelesen, wenn sie vorhanden waren.

¹⁰⁴ Bertoldt Brecht. Herr Puntila und sein Knecht Matti. Suhrkamp Verlag 1987

Die Rollen und deren HelferInnen wurden zur Hälfte von Studentinnen besetzt. In den meisten Fällen gilt diese Proportion, Hälfte/Hälfte.

Die Studienjahzugehörigkeit ist wie folgt:

- 8 StudentInnen vom 1. Studienjahr
- 6 StudentInnen vom 2. Studienjahr
- 3 StudentInnen vom 3. Studienjahr
- 2 Studenten vom Master 1

6.2.3. Zur Auswertung der eigenen Teilnahme an den Theaterprojekten der Oraner Universität

Der ausgewertete Fragebogen¹⁰⁵ wurde so konzipiert, dass sein Ausfüllen für alle Projekte gilt.

Von 50 verteilten Fragebögen kamen 32 ausgefüllt zurück.

Die zwanzig bis vierundzwanzig Jährigen haben alle elf Fragen beantwortet.

An der Stelle erfolgen die Prozentquoten zu jeder Frage, sowie ihre Erläuterung.

1. Das Ergebnis des Theaterprojekts hat meine Erwartungen:

Übertroffen 57,14%

Voll erfüllt 42,85%

Die Antworten zeigen, dass die Ziele, die sich die Projektgruppe gegeben hat, erreicht worden sind. Die meisten StudentInnen sind vor allem nach der ersten Aufführung zufrieden und stolz auf ihre Leis-

¹⁰⁵ Siehe Anhang Nr 3

tungen

2. In folgenden Bereichen hat mir das Theaterprojekt etwas gebracht:

Im Theaterbereich 52,38 % Erwerb der deutschen Sprache 47,68%
Für viele ProjektteilnehmerInnen ist das Theaterspielen neu. Abgesehen von wenigen StudentInnen waren zwei Aufgaben gleichzeitig zu lösen und das Motiv der Meisten besteht in der Verbesserung des sprachlichen Niveaus.

3. Diese Theatertechniken haben mir bei der Erarbeitung meiner Rolle geholfen:

Körpersprache 52,38% Stimme 47,38 %
Beide Aspekte sind schon bei den Teilnehmern vorhanden. Bei der theaterpädagogischen Arbeit geht es für die Mehrheit, um eine Verfeinerung dieser Ausdrucksmittel.

4. Im Vergleich zu den Sprachstunden habe ich Deutsch gesprochen.

Sehr viel 42,85% Viel 57,14%
Viele haben tatsächlich Deutsch unter einander gesprochen. Der relativ nicht hohe Prozentsatz ist dadurch zu erklären, dass seitens des Kursleiters nicht genug Konsequenz vorhanden war. In der Zukunft sollte der Gebrauch der deutschen Sprache intensiver sein.

5. Insgesamt habe ich im Bereich „Theater“ gelernt.

Sehr viel 52,38% Viel 47,61%
Die Theaterarbeit alleine brachte mehr als der Hälfte neue Kenntnisse. und öffnete ihnen neue Horizonte.

6. Insgesamt habe ich im Bereich " Deutsch sprechen" gelernt.

Sehr viel 61,90%

Viel 38,09 %

Zum Erwerb der Sprache kann die Theaterarbeit als sehr positiv betrachtet. Hier ist zu erwähnen, dass die StudentInnen, die Hemmungen vor dem Projekt hatten, viel von der Theaterarbeit profitierten.

7. Ich habe den Inhalt der Theaterstücke verstanden.

Komplett 47%

Zum Teil 53%

Dieser Prozentsatz wurde erst nach der Aufführung berechnet. Es ist durch die Textarbeit und die Proben erreicht worden.

8. Im Vergleich zum Anfang konnte ich folgenden Gruppenprozess erkennen

Sehr hohe Gruppendynamik 33,33%

Hohe Gruppendynamik 66,66%

Zweifellos bildet dieser Punkt einen Gewinn für die StudentInnen, die sich sozial gesehen, ganz anders bewegen. Vieles gehört zu der hohen Gruppendynamik. Ehrlich mit einander umgehen, offen für Kritik und bereit sein für ein gegenseitiges Engagement sind die Eigenschaften, die in einem manchmal turbulenten Prozess ablaufen.

9. Der Zeit-/Arbeitsaufwand für das Theaterprojekt hat sich gelohnt.

Ja, sehr 42,85%

Ja 57,14%

Für mehr als die Hälfte hat sich dieser Zeitaufwand gelohnt. Es sind eigentlich Zusatzstunden, die die TeilnehmerInnen leisteten. Kein Teilnehmer beschwerte sich, im Gegenteil fühlten sie sich in den Kursen gestärkt.

10. Die Einteilung in Manager für die Organisation der Aufführung fand ich

Für die Hauptrolle

Sehr sinnvoll 61,90%

Sinnvoll 38,09%

Für die Nebenrolle

Sehr sinnvoll 28,80%

Sinnvoll 61,92%

Bei der endgültigen Übernahme der Rollen und Nebenrollen konnte man feststellen, dass einige TeilnehmerInnen nicht ganz zufrieden waren. Dies geschah bei jedem Projekt. Unterforderung und Überforderung waren die Charakteristika dieser Situation. Aber auch der Ehrgeiz führte zum Streit. Abwechslung, Austausch untereinander und vor allem das Ausleben jedes Gefühls, das ein Weitermachen verhinderte, bildeten die Ansätze zu Lösungen.

11. Die Zeiteinteilung in Probestunden war

Sehr ausreichend (sehr gut)

38,09%

Ausreichend (gut)

61,90%

Vom zeitlichen Rahmen her, war die Aufteilung für Viele in Ordnung. Sie entsprach auch ihren privaten und familiären Situation.

Abgesehen vom zeitlichen Rahmen bildete die Ortsbeschaffung das Hauptproblem.

Zum Punkt **12 Das wollte ich noch sagen bzw. Verbesserungsvorschläge machen**, haben viele Befragten den materiellen Mangel hervorgehoben. Für Viele ist die nicht finanzielle Unterstützung eine nicht Anerkennung der studentischen Leistungen. Trotz Improvisationen fordern die TeilnehmerInnen die Bereitstellung eines Raumes, der in eigener Regie geführt wird, sowie eine finanzielle Hilfe für Kostüme und benötigtes Material jeder Art.

6.3. Ergebnisse und Ausblick

6.3.1. Spracherwerb und sein Stellenwert durch die theaterpädagogische Arbeit

An dieser Stelle lässt sich Folgendes zusammen.

Die erwähnten theaterpädagogischen Projekte sind für diese Arbeit ein bedeutsames Mittel, um theoretische Aspekte zu beleuchten.

Daraus lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen.

Die praktischen eingesetzten Mittel zur Verwirklichung der Projekte bestehen in der Gestik, Mimik, im Vortragen, im Theaterspielen, im Rezitieren, im Vorlesen, aber auch in der Zuschauerrolle.

Die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen finden ihre Antworten zum größten Teil in der erfolgreichen Projektaufführung.

Die Verbesserung des mündlichen Ausdrucks ist ohne Zweifel das erste erreichte Ziel. Das lässt sich auch durch die Unfähigkeit, nach manchmal drei Jahren Deutsch sprechen zu können, erklären. Viele StudentInnen suchen parallel zu ihren Kursen Möglichkeiten, sich in der deutschen Sprache auszudrücken.

Im Hintergrund verbergen sich Inhalte wie Phonetik, Grammatik und Ausdruck sowie Intonation.

Das zweite Ziel besteht in der zeitsparenden Form, fundiertes lebendiges Wissen aus unterschiedlichen Fächern zu vermitteln. Die erfolgreiche Realisierung der theaterpädagogischen Arbeit kann als interdisziplinär angesehen werden. Fächer aus dem Ausbildungsprogramm wie Phonetik, Literatur, mündlicher Ausdruck, Civilisation und in einem gewissen Sinne schriftlicher Ausdruck sind die wichtigsten Bereiche, die eine theaterpädagogische Arbeit beinhalten.

Das dritte Ziel bezieht sich auf soziale Elemente. Die angestrebte Aufführung führt zu begeisterungsvollen Momenten, die die StudentInnen zu einer stabilen Lerngruppe zusammenschweißen, eine gegenseitige Solidarität kultivieren, in den meisten Fällen Studentinnen und Studenten annähern. Platz ist für alles, was stört oder erfreut, was traurig macht oder zum Weinen bringt. Alles ist erlaubt, was während der normalen Kursstunden nicht möglich ist.

6.3.2. DaF Ausbildung und didaktische Prinzipien

Im Laufe dieser Arbeit ist es deutlich geworden, dass der Ausbilder nur positive Ergebnisse erreichen kann, wenn er bereit ist, umzudenken. Für eine theaterpädagogische Arbeit muss der DaF Dozent auch theaterpädagogisch arbeiten können.

Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen.

- ✓ Die Fremdsprache ist ein individuelles und gemeinschaftliches Projekt
- ✓ Das Improvisieren ist auch ein individuelles und gemeinschaftliches Arbeitsfeld.
- ✓ Zur Einführung in die Theaterarbeit sind einfache Texte und Übungen geeignet.
- ✓ Lesen und Interpretieren dieser Texte.
- ✓ Inszenierung von Texten und Rollenspiele
- ✓ Sich bewusst machen, dass die Akteure keine Profis sind.
- ✓ Eine Aufführung vorbereiten
- ✓ Leitung und Durchführung des Konzeptes eines Theaterstückes: Kostüme, Kulissen, PR Aufgaben
- ✓ Sich der Studentenzahl anpassen und geeignete Gruppen bilden. (Besetzungen)
- ✓ Interesse wecken für theaterpädagogische Techniken unabhängig vom Sprachniveau und nicht zuletzt
- ✓ Pädagogische Sequenzen planen und durchführen.

Die oben genannten Arbeitsfelder und pädagogische Prinzipien können an der Universität Oran in die Praxis umgesetzt. Die Offenheit der Aus-

bildungsprogramme erfordert von den KollegInnen, eine Reflexion über neue Methoden und Inhalte. Es wird wirklich Zeit die allgemeinen Richtlinien des Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique mit konkreten Inhalten und Methoden zu füllen.

Je nach Fach kann frischer Wind , Interesse für die StudentInnen und vor allem das ergreifen von Initiativen die Routine, das Desinteresse und das Jammern ersetzen.

*"Auf allen Ebenen des Sprachunterrichts und der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften haben Curricula die gleichen Aufgaben. Curricula sollen intern Ziele definieren, Lerninhalte und Lernwege beschreiben, die Qualität, die Überprüfbarkeit und extern die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen sichern. Für die DaF-Ausbildung in Algerien empfiehlt sich, ein neues Curriculum unter starker Berücksichtigung der neuen Ergebnisse der Sprachlehrforschung in die Wege zu leiten, und dabei die beruflichen Bedürfnisse der algerischen Deutschlerner ins Auge zu fassen."*¹⁰⁶

Die Worte des promoteurs (Fachbereichsleiter) des SLDA Fachbereiches haben ihr Gewicht, vor allem, wenn sie in die Tat umgesetzt werden.

Die Ausbildungsmannschaft "Science du Langage et Didactique de l'Allemand Langue Etrangère" kurz SLDA ist gefordert.

Positiv ist die hohe Studentenzahl, die sich für diesen Fachbereich interessiert und folglich den Masterstudiengang besucht. Der Fachbereich SLDA ist der einzige Bereich, der die DaF-Didaktik anbietet. Deshalb

¹⁰⁶ Aoussine SEDDIKI: Die Germanistikausbildung in Algerien - Voraussetzungen und Ziele.- In: Revue Traduction et Langues, Sondernummer 02/2003 - Akten der nordafrikanischen Tagung, Algier 21.-26.09.2003 ,Nordafrikanische Germanistik im Spiegel neuer Entwicklungstendenzen, Konferenzband.- DAAD - Universität Algier.- 2003, 91 - 102.- ISSN: 1112 - 3974.

trägt er auch eine Verantwortung im Rahmen der Fortbildung der eigenen festangestellten KollegInnen.

Ein Teil dieser Fortbildung ist theaterpädagogisch zu konzipieren.

Die Reflexion über neue Ausbildungskonzepte erfordert von uns allen die hauptbeteiligten Akteure ernst zu nehmen. Dabei geht es um die Untersuchung der verschiedenen Entwicklungsphasen dieser Beteiligten, die wir ständig beurteilen und benoten.

Theaterarbeit mit 20jährigen dient unter anderem der Selbstfindung. Sie spielen, was sie selbst im Prozess ihrer Persönlichkeitsentwicklung erleben und erfahren es dadurch im verstärkten Maß. Diese Wirkung ist Bestandteil eines spielerischen emanzipatorischen Prozesses auf dem Weg zu sich selbst. Emanzipation ist hier als die grundsätzliche Fähigkeit des Einzelnen zu einer kritischen Urteilsbildung auf dem Wege zur Mündigkeit.

Diese Spieler erleben vornehmlich eine Wirkung, wenn sie sich nahe bleiben. Alle von ihnen gespielten Rollenfiguren sind Teilaspekte, Entwürfe auf die Zukunft, Zitate aus der Gegenwart, verarbeitete Erlebnisse und Stellungnahmen. Sie wirken, weil es dem Prinzip entspricht: Ich bin es, ich war es, ich will es sein. Steht das ICH nicht dahinter, fehlt die Intensität des Seins, des Werdens, des Wollens, es entsteht Flaches, Uninteressantes.

Der Lernende, hier der Student schafft sich eine andere Wirkung. Er erweitert sein Bewusstsein, sein Erlebnispotential, das ihm oft bisher fern geblieben ist. Er aktualisiert, reaktiviert es. Er formt sich also um, ordnet sein Potential (daran muss jeder Kursleiter glauben), ohne aber sich und seine mehr oder minder gefestigte Individualität zu verlieren. Von sich selbst ausgehen, um ein anderer zu werden, in dem er selbst aber noch erkennbar bleiben muss.

Seine Verpflichtung ist doppelt und dauerhaft: Der vorgeprägten Wortform (die Textvorlage) seiner Figuren Inhalt von sich selbst zu geben.

Die 20jährigen suchen sich selbst, der „Schauspielstudent“ sucht die

Rollenfigur, den Anderen im Spiel.

Jeder darstellerischen Egozentrik, jedem theatralischen Schritt wird eine Blockade entgegenwirken. Die Improvisierenden handeln miteinander und füreinander. Durch dieses Handeln in der Interaktion entsteht ein Regelregister, das stärker und stärker, sich selbst und die Spielenden bestimmt.

In der Improvisation provozieren wir neue Impulse. Die Spielenden sind aktiv und gleichzeitig kontemplativ. Sie erzeugen miteinander neue Spannungen, die sie durch ihre Tätigkeiten mitgestalten, aber nie ganz in der Hand behalten.

Zurück aber zur Rollenarbeit. Je bewusster Kunstformen in der Rollenarbeit mit gelerntem Text geformt wurden, umso weniger entsteht Ästhetik. Sobald wir uns in Improvisationen spontan mit Unvorhersehbarem beschäftigen, wirkt die Theaterarbeit faszinierend auf die Zuschauer, die sensibilisiert werden, genauer zu sehen, Signale zu empfangen. In einer solchen Handlungsentwicklung ist jeder Student also Mitspieler in jedem Moment voll beteiligt, engagiert, voll verantwortlich für den Fortgang, also trotz aller Scheinwirklichkeit des „gespielten“ Vorganges ganz und ernsthaft dabei.

Die Reflexion über neue Ausbildungskonzepte erfordert von uns allen die hauptbeteiligten Akteure ernst zu nehmen. Dabei geht es um die Untersuchung der verschiedenen Entwicklungsphasen dieser Beteiligten, die wir ständig beurteilen und benoten.

Theaterarbeit mit 20jährigen dient unter anderem der Selbstfindung. Sie spielen, was sie selbst im Prozess ihrer Persönlichkeitsentwicklung erleben und erfahren es dadurch im verstärkten Maß. Diese Wirkung ist Bestandteil eines spielerischen emanzipatorischen Prozesses auf dem Weg zu sich selbst. Emanzipation ist hier als die grundsätzliche Fähigkeit des Einzelnen zu einer kritischen Urteilsbildung auf dem Wege zur Mündigkeit.

Diese Spieler erleben vornehmlich eine Wirkung, wenn sie sich nahe

bleiben. Alle von ihnen gespielten Rollenfiguren sind Teilaspekte, Entwürfe auf die Zukunft, Zitate aus der Gegenwart, verarbeitete Erlebnisse und Stellungnahmen. Sie wirken, weil es dem Prinzip entspricht: Ich bin es, ich war es, ich will es sein. Steht das ICH nicht dahinter, fehlt die Intensität des Seins., des Werdens, des Wollens, es entsteht Flaches, Uninteressantes.

Der Lernende, hier der Student schafft sich eine andere Wirkung. Er erweitert sein Bewusstsein, sein Erlebnispotential, das ihm oft bisher fern geblieben ist. Er aktualisiert, reaktiviert es. Er formt sich also um, ordnet sein Potential (daran muss jeder Kursleiter glauben), ohne aber sich und seine mehr oder minder gefestigte Individualität zu verlieren. Von sich selbst ausgehen, um ein anderer zu werden, in dem er selbst aber noch erkennbar bleiben muss.

Es geschieht was mit dem Lernenden. Es geschieht etwas mit dieser Persönlichkeit. Ein 20jähriger zeigt, dass er was werden will, da-durch, dass er ein Rollenträger ist. Um dieses Ziel erreichen zu können, werden Erfahrungen, Anliegen, Wünsche, Strebungen, Emotionen ins Spiel gebracht. Diese Gegenüberstellung des Spielenden mit dem Endprodukt oder Aufführung ist entscheidend für weitere Lebensschritte.

Seine Verpflichtung ist doppelt und dauerhaft: Der vorgeprägten Wortform (die Textvorlage) seiner Figuren Inhalt von sich selbst zu geben. Die 20jährigen suchen sich selbst, der „Schauspielstudent“ sucht die Rollenfigur, den Anderen im Spiel.

Jeder darstellerischen Egozentrik, jedem theatralischen Schritt wird eine Blockade entgegenwirken. Die Improvisierenden handeln miteinander und füreinander. Durch dieses Handeln in der Interaktion entsteht ein Regelregister, das stärker und stärker, sich selbst und die Spielenden bestimmt.

Wenn sie erst einmal diese Blockaden des Nachdenkens und Vordenkens durchbrochen haben; improvisieren sie im Spiel unvoreingenommen, unbeeinträchtigt.

In der Improvisation provozieren wir neue Impulse. Die Spielenden sind aktiv und gleichzeitig kontemplativ. Sie erzeugen miteinander neue Spannungen, die sie durch ihre Tätigkeiten mitgestalten, aber nie ganz in der Hand behalten.

Zurück aber zur Rollenarbeit. Je bewusster Kunstformen in der Rollenarbeit mit gelerntem Text geformt wurden, um so weniger entsteht Ästhetik. Sobald wir uns in Improvisationen spontan mit Unvorhersehbarem beschäftigen, wirkt die Theaterarbeit faszinierend auf die Zuschauer, die sensibilisiert werden, genauer zu sehen, Signale zu empfangen. In einer solchen Handlungsentwicklung ist jeder Student also Mitspieler in jedem Moment voll beteiligt, engagiert, voll verantwortlich für den Fortgang, also trotz aller Scheinwirklichkeit des „gespielten“ Vorganges ganz und ernsthaft dabei.

Die Als-ob Situation wird zu einem Erfahrungsprozess, zu einer Auseinandersetzung mit der Realität. Der volle, sinnhafte Einsatz der 20jährigen wird durch den Prozess der Spiel- und Handlungsfindung gefördert.

Ich habe gemerkt, dass Lust und Freude, aber auch Disziplin und Selbstdisziplin die Voraussetzungen sind, die Spontaneität immer aber in einen durchgeführten Zusammenhang mit der Stückvorlage gebracht werden muss, dass aus einem Zusammenwirken von Befreiung und Disziplinierung Kreativität entstehen kann.

Interaktion, Kreativitätspsychologie Gruppendynamik, Zusammengehörigkeitsgefühl und gegenseitige Vertrautheit sind die Merkmale, die die Schauspieler bei den Probenvorgängen entwickeln.

Es ist ein sehr konfliktreicher Zustand, wenn die StudentInnen samstags um 9 Uhr sich treffen, um lustig zu sein, Hassgefühle zu entwickeln, zu töten, wie es der Text befiehlt.

Wenn wir es schaffen, den jungen komplexen Menschen in der komplexen Gesellschaft zu verstehen, dann haben wir unseren Pädagogenauftrag erfüllt.

Literaturverzeichnis

Aebli Vera, Allenspach-Sutter Marlis, Sennhauser Jasmin: Masterarbeit. Gelingensbedingungen für die integrative Schulform aus der Sicht von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Zürich. 2010

Apostoiu, Nicoleta. Theater im Französischunterricht:
"Die ausgeflippte Familie". Profil 1/2009. Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht

- Baur, Ruprecht: Integration. Zielsprache Deutsch 2. 1984
- Benholz, Claudia: Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztagesbetriebes an Grundschulen. 2001
- Biburger, Tom: Szenisches Handeln – Leben lernen. Künstlerische Methoden der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Ganztagsbildung zur selbstreflexiven Darstellung von Lebenswirklichkeit in: Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.): „Lernkultur und kulturelle Bildung“. Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Kopäd-Verlag, München 2008. 220 Seiten
- Brauchen wir eine Kultur-PISA? Vortrag auf dem Kongress "Wozu das Theater?" vom Bundesverband Theater in Schulen und dem Landesinstitut für Lehrerfortbildung Hamburg in Hamburg. 2007
- Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung. Oldib Verlag. 2006
- Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater e.V.
Newsletter. März/April 2010
- Butzkamm, Wolfgang: Die Muttersprache als Sprachmutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. Aachen.
- Campadiou, Petra: Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache? In: Der gute Fremdsprachenlerner. Eine strukturelle Beschreibung seiner kognitiven Gesten und Lernstrategien. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 3, S. 227-235
- Chassard J., Weil G. L'Allemand facile Seconde langue Classe de quatrième. Classiques Hachette.1965

- Cieslak, Renata: Vom Text zum Bild – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht- "Scenario" 1/2010
- Colmont Marie. Pic et pic et Colegram. Flammarion 1993
- DGSS Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprech-
erziehung e. V. Mitteilungen 2/2002
- Darstellendes Spiel.. Erfahrungsberichte von Lehrern im Umgang
mit und bei der Erstellung von Spielstücken. Diskussion
Deutsch, Heft 56, Diesterweg Verlag Dezember 1980
- Deutsch als Fremdsprache in Georgien. Goethe Institut Georgien.
2006
- Dorpus, Karl: Regie im Schul- und Jugendtheater. Deutscher
Theaterverlag Weinheim/ Bergstrasse. 1970
- Eckstein, Kerstin: "Spiel mit Körper, Medien Sprache Eine Einfüh-
rung in die Theaterarbeit" Deutscher Theaterverlag
- Edelmann, Gregor: Gesammelte Irrtümer. Interviews und Gesprä-
che. Bd.1 und 2. Berlin 1988 und 1996.
- Esselborn, Karl: Theater und szenisches Spiel Info DaF 4 1988
- Estnischer Deutschlehrerverband: Fremdsprachen lehren und ler-
nen mit theaterpädagogischen Methoden. Fortbildungsseminar
für DeutschlehrerInnen. 2007
- Even, Susanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze
für Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München:
iudicium. 2003
- Feldhändler, Daniel: Wege zu einer relationellen Sprachdramatur-
gie. Das Leben in Szene setzen. "Scenario" 1/ 2009

Fischäss, Frank: O.S.K.A.R.- Fremdsprachentheater spielt Zeitumwandlung. "Scenario" 1/2008

Flitner Andreas. "Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 10. Aufl. München 1992.

Fratini, Nathalie: Dramapädagogik im (Fremd) Sprachenunterricht. Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg – Nicht nur für romanophone Sprachlerner. "Scenario" 2/2008

Harald Fricke (Hg.): Reallexikon der Literaturwissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter-Verlag.

Grosskopf, Sabine: Meine Zunge hat sich an das Deutsche gewöhnt. Zielsprache Deutsch 1. 1983

Haack, Adrian: KünstlerInnen der improvisierten Aufführung. Performative Fremdsprachendidaktik als Teil des Lehramtsstudiums. 2010.

Hagl, Elisabeth: Magisterarbeit im Rahmen des Studiengangs Pädagogik an der Ludwig Maximilian Universität München.

Hallet, Wolfgang: Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. "Scenario" 1/2010

Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen; Reiberg, Ludger: Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek. Reihe A. KöBeS (4). Gilles & Francke Verlag. 2006.

Hetmann, Frederik: Schüler spielen Theater. Spielvorlagen, Anleitungen, Erfahrungsberichte. Beispiele und Anregungen, wie

mit Schülern aus einer „Story“ eine Spielhandlung entwickelt wird. Fischer Verlag Frankfurt 1981

Hüther, Gerald: Auf die Atmosphäre kommt es an – Erkenntnisse und Konsequenzen für das Gelingen von Bildungsprozessen aus der Hirnforschung. Göttingen. www.gerald-huether.de

Hüther, Gerald: Begeisterung ist Doping für Geist und Hirn. www.gerald-huether.de

Hüther, Gerald: Sich bewegen www.gerald-huether.de

Imkamp, Judith-Mira: Spielerische Unterrichtshilfen. Pilsen: Westböhmische Universität, Pädagogische Fakultät. 1996

Jentges ,Sabine: Szenisches Spiel im DaF Unterricht Materialien DaF 65 Regensburg. 2002

Jogschies, Bärbel; Krohn, Doris *Heaven* – Theaterpädagogisch vor- und nachbereitet. 1/2009

Kessler, Benedikt; Küppers, Almut: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. 2008.

Keysell, Pat: Pantomime für Kinder. Über Ausdruck und Körpersprache zum Theaterspiel. Verlag Otto Maier. Ravensburg 1977.

Kiersch, Johannes: Fremdsprachen in der Waldorfschule. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart. 1992.

Killinger, Jörn: Das Rollenspiel: Darstellung der Methode und einiger ihrer wesentlichen Formen. Ludwig-Maximilians-Universität München. 2001

- Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. KöBeS (4) 2006. Gilles & Francke Verlag
- Konzepte für einen ganzheitlichen Unterricht im DaF-Unterricht. Cornelsen Verlag 2000
- Krohn, Doris: Du mit deinem Theater. Dramatisches Potpourri im Deutsch als Fremdspracheunterricht. In: Info DaF 15, 4 1988, 416-424
- Kunz, Marcel: Spielraum. Literaturunterricht und Theater: Überlegungen, Annäherungen und Modelle. Zug, Klett und Balmer. 1989
- Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze, Kallmeyer. 1997
- Kurzbericht zum Lektoren-Fortbildungsseminar des DAAD. „Theater im DaF-Unterricht – mit wenigen Mitteln“. Universität Piemonte Orientale, Vercelli (Italien) 2006
- L. Eliot: Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin 2001, S. 506
- Lehmann, Hans-Thies. Postdramatisches Theater. Frankfurt, Verlag der Autoren. 2001
- Mairose-Parovsky, Angelika: Transkulturelles Sprech-handeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang. 1997
- Maley, A./Duff, A.: Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. 2. Auflage München 1985
- Mehigan, Tim: Über die Krise der ausländischen

Germanistik und alternative theaterpädagogische Lernmodelle für den Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 26, 103, 141 – 147 (Teil I); 26, 104, 142-46 (Teil II) . 1996

Methoden des sozialen Lernens. Juventa-Verlag
München 1977

Motz, Denise Elena: Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Spielend Englisch lernen. Heidelberg 2009

Müller Werner: Schulspiel in der Hauptschule. Erzieherische Bedeutung und methodische Möglichkeiten. Blätter für Lehrerfortbildung, München 32, Jg. 1980, Heft 4, S. 161-164.

Neuhofer Patricia, Andrea Hoda, Theaterpädagogik als Schlüssel zum affektiven Lernen in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung, München, GRIN Verlag GmbH. 2006

Obrovac, Jasminka und andere: Anfragen nach Theaterstücken im DaF-Unterricht im Netz. 2003

Oelschläger, Birgit: Szenisches Spiel im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache". Berlin.

Oelschläger, Birgit: Theaterspielen im Unterricht „DaF“: Zur Inszenierung von Minidialogen.
Workshopsprotokoll 3. 2007

Oerter, Rolf. Psychologie des Spiels. Beltz tb 46 1999

Ortner, Brigitte: Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Hueber, 1998, 195

Panskus, Janka: „Theater als Mittel und Zweck“

Workshop 2 auf der Tagung. Wolfenbüttel. Mai 2007

Passon, Jenny: Romeo & Juliet an der Realschule, eine Projektdokumentation. "Scenario" 2/2008

Paulus, Jochen: Lernrezepte aus dem Hirnlabor. Mithilfe der Neurobiologie wollen Wissenschaftler die Pädagogik revolutionieren. Die Beweise für ihre Thesen sind dürftig. DIE ZEIT 11.09.2003 Nr.38

Plank, Ingrid: Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht. In: Info DaF 22 6 1995, S. 650-664

Reichstein, Karin; Steinke Petra: Schauspielanthropologisches Fremdsprachentraining. Bericht über ein Projekttutorium an der Freien Universität Berlin. In: Info DaF 22 6 1995, S. 641-649

Roche, Jörg: Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen 2001.

Ruping, Bernd: „Ohne Körper geht nichts, "Lasst die Sprache mal weg, und schaut was Körper und körperliche Bewegung uns zu sagen haben."

Gesellschaft für Theaterpädagogik, Gerd Koch (Berlin) und Florian Vaßen und der Bundesverband Theaterpädagogik, Korrespondenzen-Heft Nr. 17/18 1993. Herausgeber: Bernd Ruping (Lingen)

Ruping, Bernd (Hrsg.): Eigensinn und Wechselspiele: Für eine Vergesellschaftung des Denkens im Dialog. Korrespondenzen 17. Jg. Heft 38. Milow 2002; darin als Autor: Erfahrungen gehören eingesammelt! Dialogische Theorie: Korrespondenzen goes online! Milow 2002.

Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen. München:
Langen 2001

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag.1998

Schewe, Manfred Lukas: Literaturvermittlung auf dem Wege von gestern nach morgen – eine auslandsgermanistische Perspektive. gfl-journal, No. 3/2002. Cork.

Schewe, Manfred: "Dramapädagogisch lehren und lernen", in: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998 S. 334 – 340.

Schewe, Manfred: DaF-Lehrer/innen-Ausbildung: Nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst! Materialien Deutsch als Fremdsprache 46. 1998

Schewe, Manfred: Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorn.

Schewe, Manfred: Fokus Lehrpraxis: Für einen integrierten dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene. In Info DaF 15 4 1988, S. 429-441

Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis. 1993

Schewe, Manfred: Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Fremdsprache für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer 1993 II Goethe-Institute Publication. 2002

- Schewe, Manfred; Scott, Trina: Dramapädagogik und fremdsprachlicher Deutschunterricht. Cork. 2004
- Schewe, Manfred (Hrsg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen. 2000
- Schmöker-Eibinger: Am Beispiel Paula. Sprachförderung mit literarischen Texten. Fremdsprache Deutsch 24, 45-49. 2001
- Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Die Chancen einer grundständigen Lehrerbildung. In: Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Transcript Verlag Bielefeld 2009
- Schütz, Sonja: Kabarett-Texte als alternative Textsorte für den DaF-Unterricht. Zu den didaktisch-methodischen Potentialen einer bisher vernachlässigte Textsorte. In: Info DaF 24 1997, S. 87-98
- Schultheater (verschiedene Autoren): Portraits und Materialien. Zytglogge Verlag Bern 1979.
- Scott, Jill: Text und Theater: Brecht im Sprachunterricht. Kingston.
- Seddiki, Aoussine: Die Germanistikausbildung in Algerien - Voraussetzungen und Ziele.- In: Revue Traduction et Langues, Sondernummer 02/2003 - Akten der nordafrikanischen Tagung, Algier 21.-26.09.2003 ,Nord-afrikanische Germanistik im Spiegel neuer Entwicklungstendenzen, Konferenzband.- DAAD - Universität Algier.- 2003, 91 - 102.- ISSN: 1112 - 3974.
- Seifert, Jutta: Wozu das ganze Theater? Vorläufer, Hintergründe und Einblicke in theaterpädagogische Verfahren im Unterricht

Deutsch als Fremdsprache. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1995.

Sinisi, Barbara: Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit. Ein Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins. "Scenario" 2/2009

Spitzer, Manfred: Neurodidaktik: Medizin für die Pädagogik. Warum wir es uns gar nicht leisten können, das Lernen nicht wissenschaftlich zu untersuchen. Eine Antwort auf Jochen Paulus' Angriff gegen die „Neurodidaktik“. "DIE ZEIT" 18.09.2003 Nr.39

Streisand, Marianne, Hentschel, Ulrike, Poppe, Andreas, Ruping Bernd (Hrsg.): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik
Berlin/ Milow Straßburg 2005

Tselikas, Elektra I.: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag. 1999

Van de Sand Doris, Bovermann Monika: mit möglichst viel Gestik! Bewegung und szenische Darstellung im Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF 15, 4 1988, S. 407-41

Vaninetti, Sara: Fremdsprache im Spiel. Für einen Dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht.
Heidelberg. 2005

Vier Theaterstücke über Alkohol und Drogen. Spielen, Probieren, neues Versuchen. Hrsg. von der Landeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 1980.Köln.

Vlcek, Radim.: Workshop Improvisationstheater.
München: J. Pfeiffer Verlag. 1997

Vorwärts mit Deutsch. 3ème année secondaire. ONPS 2007

- Weber, Martin: Planung einer Internet-Kommunikationsstruktur für Eltern, Lehrer und Schüler an der Gesamtschule Emsland. Lingen 2003.
- Wedel, Heike: Alles auf den Kopf stellen. Zur besonderen Qualität interkulturellen Lernens im bilingualen Sachfachunterricht ‚Darstellendes Spiel‘. "Scenario" 1/2010
- Wedel, Heike: Darstellendes Spiel auf Englisch: Didaktische Voraussetzungen und methodische Konsequenzen. Berlin 2008
- Wendlandt, W. (Hrsg.): Rollenspiel in Erziehung und Unterricht. München E. Reinhard 1977
- Wermbke K.; Mende W.: Sprache beginnt mit dem ersten Schrei, in: Spektrum der Wissenschaft, Dezember 1992, S. 115-118
- Wettemann, Ulrich: Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden. "Scenario" 1/2007
- Wiese, Hajo: Analyse und Deutung online-basierter Arbeit in virtuellen Hochschulseminaren. Lingen 2003.
- Wiese, Hans-Joachim: Bausteine zu einer Theorie der theatralen Erfahrung - Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 2. Berlin/ Milow/ Straßburg 2005.
- Wiese, Hans-Joachim: Theatrale Online-Kommunikation Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 5. Milow 2006

Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit - Linger Beiträge zur Theaterpädagogik Band 1. Berlin/Milow/Straßburg 2006.

Wikete, Monica: Theater im Unterricht – Unterricht im Theater. Vom Einsatz theatralischer Mittel im DaF-Unterricht. DaF 3/2005, S. 173–178.

Witte, Sigrid: Theater im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht im Theater. DaF 2/1998, S. 104–107.

Wenzel, Karl-Heinz: Theater in B.E.S.T.-Form. „Bremers Erstes Schulübergreifendes Theater“, Plädoyer für ein anderes Jugendtheater Deutscher Theaterverlag Weinheim 2006. 116 S.

Wolf, Doris: Pantomime im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 15, 4 1988, S. 425-428

Wörterbuch der Theaterpädagogik . Hg. Gerd Koch, Marianne Streisand. Schibri Verlag. Berlin Milow 2003

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? 2008

ANHANG

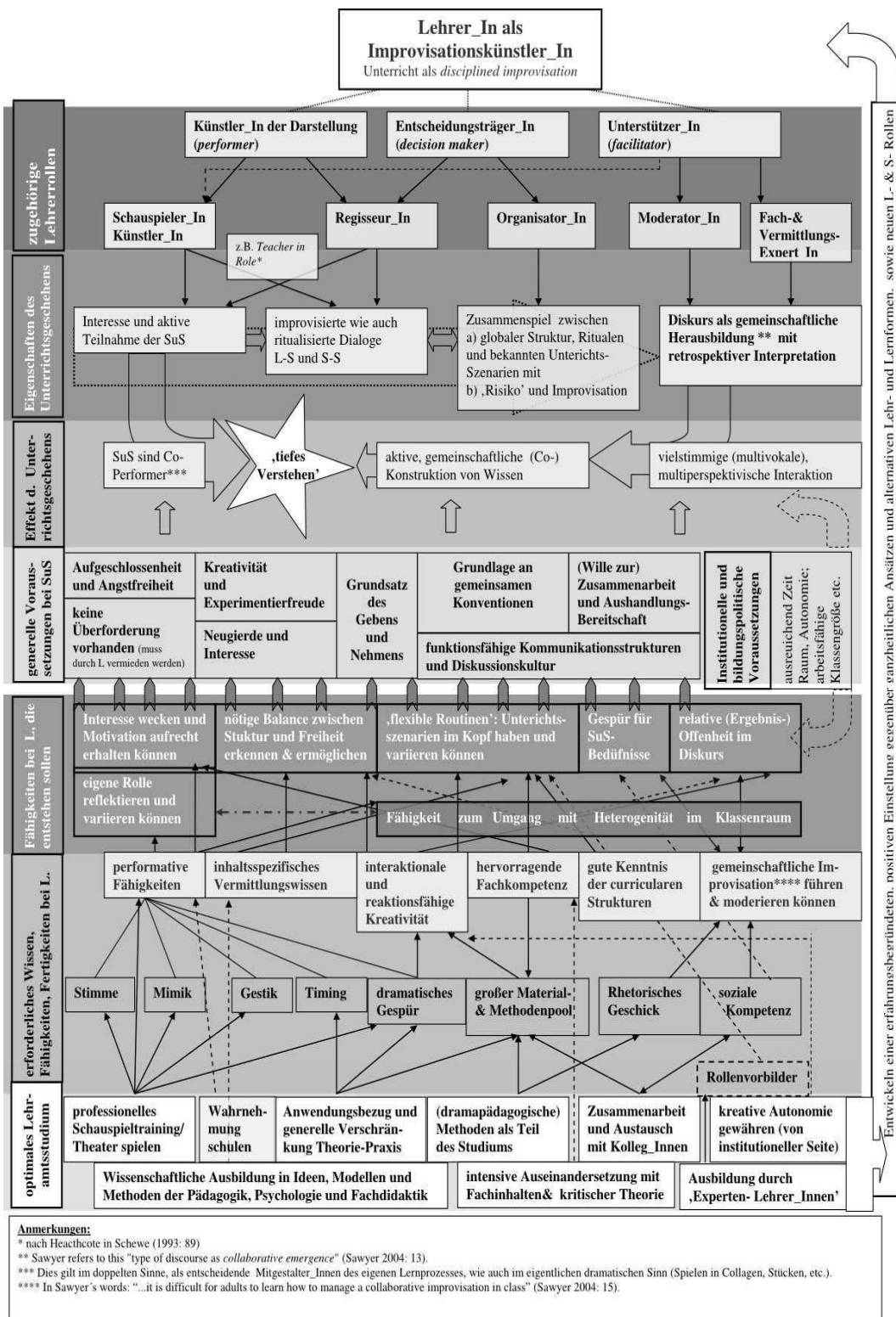


Abb. 1: Wie können hervorragende Lehrer_Innen ausgebildet werden?
 „Lehrer_In als Improvisator_In“ als Erweiterung der *Teacher as Performer*-Metapher im sozialkonstruktivistischen und soziokulturell orientierten Klassenzimmer.
 (in Anlehnung an Sawyer 2004).

Anhang 1 Wie können hervorragende LehrerInnen ausgebildet werden?

Anhang 2

Probenplan für den Kulturnachmittag am 08. Juni

Datum	Uhrzeit	Seiten	Schauspieler
So. 31.Mai	10:00/13:00	Alle	von Mauler/ Johanna Johanna/ Mauler Erzählerinnen Kamila Kheira
Mo. 01.Juni	10:00-13:00	14, 15, 16- 134, 135	Strohüte/ Johanna/ Arbeiter/ Zeitungsleute/ ein Mann
	15:30	9, 10, 11, 146, 147	Mauler und seine Clique/ Sprüche
Di. 02. Juni	10:00-13:00	14, 15, 16	Strohüte/ Johanna, Ein Arbeiter
	13:30-15:30	22, 23, 24,	

		25, 26	Mauler (bis kämpfen) Graham, Cridle Martha, Johanna
Mi. 03. Juni	10:00-13:00	28, 29, 30, 31	Mauler, Johanna Martha, Slift
	13:30-15:30	72, 73	Slift, Johanna, 3 Packherren, Glomb, Frau Luckerniddle Erzählerinnen: Kheira, Kamila
Sa. 06. Juni	10:00-12:30	148, 149	Johanna, Mauler Snyder, Strohhüte
	13:00-16:00		

Programm Phonetik Erstes Studienjahr LMD

Alle Szene, alle Schauspieler
Kostümprobe

So. 07. Juni	10:00-13:00	Phonetik Erstes Studienjahr Generalprobe alle
---------------------	-------------	--

Bitte pünktlich kommen und anfangen

Phonetikprogramm: Der Fernsehturm, Die Maßnahmen
Deutsche Zunge, Beckmann

Anhang 3

Fragebogen zur eigenen Teilnahme an den Theaterprojekten an der Oraner Universität

Name: (freiwillig)

Geschlecht: Männlich Weiblich

Alter:

Studienjahr:

Datum:

1. Das Ergebnis des Theaterprojekts hat meine Erwartungen:

Übertroffen voll erfüllt kaum erfüllt nicht erfüllt

2. In folgenden Bereichen hat mir das Theaterprojekt etwas gebracht:

Theater Deutsch Selbstbewusstsein Organisation

3. Diese Theatertechniken haben mir bei der Erarbeitung meiner Rolle geholfen:

Körpersprache Stimme Körperhaltung Gesichtsausdruck

4. Im Vergleich zu den Sprachstunden habe ich ... Deutsch gesprochen.

5. Insgesamt habe ich im Bereich „Theater“... gelernt.

sehr viel viel wenig sehr wenig

6. Insgesamt habe ich im Bereich „Deutsch sprechen“ ... gelernt.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>sehr viel</i>	<i>viel</i>	<i>wenig</i>	<i>sehr wenig</i>

7. Ich habe den Inhalt der Theaterstücke verstanden.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>komplett</i>	<i>zum Teil</i>	<i>kaum</i>	<i>gar nicht</i>

8. Im Vergleich zum Anfang konnte ich folgenden Gruppenprozess erkennen.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>sehr hohe Gruppendynamik</i>	<i>hohe Gruppendynamik</i>	<i>kaum Gruppendynamik</i>	<i>keine Gruppendynamik</i>

9. Der Zeit-/Arbeitsaufwand für das Theaterprojekt hat sich gelohnt.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>ja, sehr</i>	<i>ja</i>	<i>nicht so sehr</i>	<i>gar nicht</i>

10. Die Einteilung in Manager für die Organisation der Aufführung fand ich

Hauptrolle <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>sehr sinnvoll</i>	<i>sinnvoll</i>	<i>nicht zu sinnvoll</i>	<i>gar nicht sinnvoll</i>

Nebenrolle <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>sehr sinnvoll</i>	<i>sinnvoll</i>	<i>nicht zu sinnvoll</i>	<i>gar nicht sinnvoll</i>

11. Die Zeiteinteilung in Probestunden war

o	o	o	o
Sehr ausreichend	Ausreichend	Nicht ausreichend	Sehr nicht ausreichend
<i>sehr gut</i>	<i>gut</i>	<i>nicht so sehr</i>	<i>gar nicht</i>

12. Das wollte ich noch sagen bzw. Verbesserungsvorschläge machen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DVD Anhang

Bilder und Filme zu den Projekten

Bilder zu dem Projekt Asterix à Trèves

Bilder zu dem Projekt Pic et Pic et Colegram

Bildercollage zu dem Projekt Le Petit Prince

Film zum Projekt Die Heilige Johanna der Schlachthöfe

Bilder und Videosequenzen zum Projekt Herr Puntila und sein Knecht
Matti

Erklärung über die Eigenständigkeit der Dissertation

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel

"Der Beitrag der Theaterpädagogik zum Erwerb der deutschen Sprache bei den DaF-Studierenden der Universität Oran Es Sénia"

selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe; aus fremden Quellen entnommene Passagen und Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Name: **BEREKSI REGUIG Abdesslam**

Unterschrift:
