



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Dramapädagogische Methoden

im Fremdsprachenunterricht

mit Fokus auf das Theater der Unterdrückten“

verfasst von / submitted by

Hanna Mayrhofer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 406

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Spanisch, UF Mathematik

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

.....

Wien, Mai 2016

Danke...

... an meine Eltern!

Danke für Euer liebevolles Vertrauen, für Eure unaufhaltsame Unterstützung in allen erdenklichen Lebenslagen und für Eure Neugierde, die Ihr mir mit auf den Weg gegeben habt. Ohne Euch wäre ich gar nicht hier - und auf keinen Fall die, die ich bin!

... Georg!

Danke! Danke fürs „Gesucht und Gefunden“ haben!

Home is whenever I'm with you,
because you are the one I have been waiting for!

... Marie!

Danke für die Sicherheit, dass du immer auf meiner Seite sein wirst. Danke fürs Ingwertee kochen, fürs „Gut-Zu-Reden“ und für die Bereitschaft diese Arbeit Korrektur zu lesen. Es ist wunderschön eine kleine Schwester zu haben!

... Agnes!

Danke, dass Du Deine Erfahrungen zur Diplomarbeit mit mir teilst und ich auf Dich zählen kann! Danke für Deine Großzügigkeit und die gemütlichen Abende auf Deiner Couch! Es ist wunderschön eine große Schwester zu haben!

... Karlito!

Danke für unsere fruchtbare Diplomarbeitsehe! Danke für das gemeinsame Schreiben, Kochen, Diskutieren und Kerzen anzünden!

... Lisi!

Danke für unsere langwährende Freundschaft „ñaña del corazón“, und für das gute Klima in unserer Wohngemeinschaft!

...Dani!

Danke für Dein Wissen über Beistrichregeln!

... an meine Freunde und Freundinnen!

Danke, für die schöne Zeit auf der Universität! Danke für das gemeinsame Rechnen, Diskutieren, Jonglieren, Saunieren, Tanzen und das Leben genießen!

... Lisa Graf!

Danke, für Deine Unkompliziertheit, und dass ich in Deinen Spanischstunden Dramaübungen ausprobieren durfte! Danke, für Deine Bereitschaft mich mit Deinen Spanisch-Kenntnissen und Erfahrungen zu unterstützen!

... Ulli Raab!

Danke, dass Du diese Arbeit Korrektur gelesen hast! Danke für Deine vielen inspirierenden Botschaften und Gedanken!

... Peter Spindler, Dana Csapo und Julia Köhler!

Danke, dass ihr Euren großen Erfahrungsschatz mit mir geteilt habt!

... ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon!

Danke für die kompetente und motivierende Betreuung meiner Diplomarbeit!

Inhalt

TEIL 1: DRAMAPÄDAGOGIK

1 Einleitung	6
2 Was ist Dramapädagogik?	10
2.1 Grundprinzipien	11
2.2 Begriffsklärung	15
3 Wozu Dramapädagogik in der Schule?	18
3.1 Soziale Kompetenzen	19
3.2 Sachkompetenzen	22
4 Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht	23
4.1 Wie funktioniert Fremdsprachenerwerb?	24
4.2 „Dramatische“ Grundkompetenzen.....	26
4.2.1 Drama und Sprechen.....	26
4.2.2 Drama und Leseverständnis	29
4.2.3 Drama und Schreiben.....	31
4.3.4 Drama und Hörverständnis	33
4.3 „Dramatische“ Grammatik	36
4.4 „Dramatische“ Wortschatzerweiterung in der Literatur	40

TEIL 2: THEATER DER UNTERDRÜCKTEN

5 Theater der Unterdrückten	44
5.1 Biographie von Augusto Boal im historischen Kontext	46
6 Praxismethoden im Theater der Unterdrückten	50
6.1 Zeitungstheater	50
6.2 Unsichtbares Theater	54
6.3 Bildertheater / Statuentheater	55
6.4 Forumtheater	57
6.5 Legislatives Theater	59
6.6 „Regenbogen der Wünsche“ und „Polizist im Kopf“	59
7 Theater der Unterdrückten im Fremdsprachenunterricht	62
7.1 Probleme in der Schule	64
8 Experteninterview	65
8.1 Leitfragen	66
8.2 Interview mit Peter Spindler	67
8.3 Interview mit Julia Köhler.....	72
8.4 Interview mit Dana Csapo	77
8.5 Zusammenfassung.....	83

TEIL 3: TRANSFER IN DIE PRAXIS

9 Wiener Klassenzimmertheater	84
9.1 Stück „Ich Komma Saufen“	86
9.2 Kommentare zur Inszenierung	87
10 Empirische Beobachtungen zur Drama–Schulstunde	89
10.1 Dramapädagogische Lehrprobe	90
10.2 Rezeption seitens der Lernenden	92
10.3 Kommentare zur Lehrprobe	95
11 Resumen	96
11.1 La idea fundamental de la pedagogía teatral.....	97
11.2 El Teatro del Oprimido	100
11.3 La transferencia de los conceptos teóricos a la práctica	102
12 Literaturverzeichnis	104
12.1 Bibliographie	104
12.2 Internetquellen	107
13 Anhang.....	109
13.1 Unterrichtsmaterialien	109
14 Abstract.....	115

Teil 1: Dramapädagogik

1 Einleitung

„Am Anfang war das Theater
der dithyrambische Gesang:
Das freie Volk sang im Freien!
Der Karneval. Das Fest.
Dann haben die Mächtigen
das Theater okkupiert
und trennende Mauern errichtet.
Zuerst trennten sie das Volk,
indem sie die Schauspieler
von den Zuschauern trennten:
Leute, die schaffen,
und Leute, die gaffen!
Das Fest war aus.
Dann, unter den Schauspielern,
wurden die Protagonisten
von der Masse getrennt:
Es begann die Zwangsunterweisung.
Das unterdrückte Volk befreit sich.
Und macht sich das Theater
von neuem zu eigen.
Die Mauern müssen fallen!
Der Zuschauer kehrt
zum Handeln zurück!“¹

¹ Boal, 1979, 41.

Es ist schwer, bessere Worte zu finden als die eben zitierten von Augusto Boal:

„Die Mauern müssen fallen! Der Zuschauer kehrt zum Handeln zurück!“²

Dieses Kernanliegen ist ein zentraler Punkt meiner Diplomarbeit:

Sie soll Lernende und Lehrende zum Handeln animieren. Sie soll schulische Grenzen ausloten, hinterfragen und, wenn nötig, auch niederreißen. Sie soll ein realistisches Bild bieten, wie Fremdsprachenerwerb mit Hilfe von dramapädagogischen Methoden gelingen kann. Aber vor allem soll sie Denkprozesse anregen und eine unkonventionelle Methode mit sehr viel Potential für die Schule vorstellen. Wenn der eine oder andere Lehrerkollege durch diese Arbeit motiviert wird, eine dramapädagogische Methode auszuprobieren oder in einem der erwähnten Praxisbücher nachzuschlagen, dann erfüllt diese Diplomarbeit ihren Sinn.

Wie die Zuschauer im *Theater der Unterdrückten*, sollen auch die Leser dieser Diplomarbeit zu aktiven Gestaltern werden. Ich maße mir keineswegs an, in dieser Arbeit einen vollständigen und den einzig gültigen Zugang zur Dramapädagogik und zum *Theater der Unterdrückten* zu beschreiben. Unter den vielen existierenden Blickwinkeln bietet sie eine mögliche Perspektive zum vorliegenden Thema.

Strukturell gesehen ist diese Arbeit mit folgenden Schwerpunkten in drei Teile gegliedert:

1. Dramapädagogik
2. Theater der Unterdrückten
3. Transfer in die Praxis

Im ersten Teil wird allgemein auf dramapädagogische Prozesse im Schulunterricht eingegangen. Die Frage „Was ist Dramapädagogik?“ wird mittels Beschreibung der grundlegenden dramapädagogischen Grundprinzipien: „Als–Ob“, Prozessorientiertheit, Partizipation, Ganzheitlichkeit, Spiel und Reflexion geklärt. Danach wird „Drama in Educacion“ erläutert und der Begriff vom verwandten Feld der Theaterpädagogik abgegrenzt. Anschließend widme ich mich der Frage: „Wozu Dramapädagogik in der Schule?“ und beschreibe soziale Kompetenzen und Sachkompetenzen, welche über die

² Boal, 1979, 41.

Anwendung von dramapädagogischen Methoden erlernt werden können. Nachdem ich begründe, warum es sinnvoll ist diesem Ansatz in der Schule Aufmerksamkeit zu schenken, gehe ich im Speziellen auf „Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht“ ein. Anhand von zahlreichen Praxisbeispielen und Literaturvorschlägen wird geklärt, wie Dramapädagogik zum Erlernen der Grundkompetenzen (Sprechen, Leseverständnis, Schreiben und Hörverständnis) sowie zum Festigen von Grammatik und zum Aufbau eines fremdsprachlichen Wortschatzes verwendet werden kann.

Im zweiten Teil der Arbeit gehe ich speziell auf das *Theater der Unterdrückten* ein. In einem Überblick über den theoretischen Hintergrund wird verdeutlicht, warum es in der Schule so zielführend eingesetzt werden kann: Das *Theater der Unterdrückten* ermöglicht den Schülern aktiv zu werden, aufzustehen und ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Es jagt sie aus der künstlich geschaffenen Passivität von Schule, und sobald eine sinnliche und körperliche Verbindung zum meist rein kognitiven Lernstoff erstellt wird, kann dieser längerfristig gespeichert werden. Um eine Methode ganz zu erfassen, muss man sie jedoch immer im Kontext ihrer Entstehungsgeschichte sehen: Im fünften Kapitel der Diplomarbeit fasse ich die Biographie des Begründers, *Augusto Boals*, im historischen Kontext zusammen. Anschließend stelle ich die von ihm entwickelten Methoden vor, und analysiere sie bezüglich ihrer Durchführbarkeit im Fremdsprachenunterricht. Angefangen vom „Zeitungstheater“, dem „Unsichtbaren Theater“ bis hin zum „Bildertheater“ und dem „Legislativen Theater“ wird anschließend auch das „Forumtheater“ präsentiert, welches wahrscheinlich die bekannteste Form des *Theaters der Unterdrückten* darstellt. Diese Techniken sollen aber nicht als „Wundermittel“ verkauft werden: In einem eigenen Kapitel wird auf mögliche Probleme in der Umsetzung aufmerksam gemacht. Um ein realistischeres Bild des schulischen „Drama-Alltages“ zu bekommen, interviewte ich Experten und Expertinnen, die selbst mit den Techniken des *Theaters der Unterdrückten* arbeiten und mir diesbezüglich ihre Vorstellungen zu Chancen, Problemen und Zukunftsaussichten mitteilten.

Aufbauend auf der Theorie des ersten und zweiten Teils stellt der dritte Teil dieser Diplomarbeit einen Transfer in die schulische Praxis dar. Die verschriftlichte Darstellung eines Stücks des *Wiener Klassenzimmertheaters* soll eine modifizierte Form des

„Unsichtbaren Theaters“ von Augusto Boal vorstellen. Anschließend Kommentare der Schüler geben Einblick, wie diese Methode von ihnen aufgenommen wurde. Zusätzlich werde ich von meinen persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen mit dramapädagogischen Methoden berichten, die ich im Fremdsprachenunterricht mit einer Wiener vierten Schulklasse sammeln durfte. In dieser dramapädagogischen Einheit mit zahlreichen Übungen und Spielen wurde der Wortschatz der Schüler lustvoll vertieft und erweitert.

Gestützt auf theoretisches Hintergrundwissen, soll diese Diplomarbeit anhand von konkreten Praxisbeispielen zeigen, dass Dramapädagogik und im Speziellen das *Theater der Unterdrückten* sinnvoll im Fremdsprachenunterricht verankert werden kann und soll.

Methodisch basiert diese Diplomarbeit auf der Recherche ausgewählter Fachliteratur, Unterrichtsmaterialien und Methodensammlungen, sowie Experteninterviews, der empirischen Beobachtung eines Stücks des *Wiener Klassenzimmertheaters* und der Durchführung und Evaluierung eines Praxisprojekts.

Da die vorliegende Arbeit unter anderem als hohes Ziel die Aufhebung von Ungerechtigkeiten anstrebt, und in Österreich Gleichbehandlung von Männern und Frauen immer noch in weiter Ferne liegt, ist es mir ein persönliches Anliegen in dieser Arbeit alle Geschlechter gleichermaßen anzusprechen und sichtbar zu machen. Sprache schafft Realität, und es wäre paradox in einer Diplomarbeit zum *Theater der Unterdrückten* alleinig das generische Maskulinum oder das generische Femininum zu verwenden und alle anderen Formen nur „mit zu meinen“. Aus diesem Grund wird von nun an abwechselnd die weibliche als auch die männliche Form verwendet. An jeder Stelle könnte auch das jeweilig andere Geschlecht angeführt werden.

In welchem Ausmaß meine Vorschläge für die schulische Praxis letztlich anwendbar sind, kann nur die Durchführung und das Ausprobieren im Unterricht selbst zeigen. In diesem Sinne möchte ich mit einem persönlichen Wunsch an all meine Kollegen schließen:

„Probiert aus! Spielt, habt Spaß und riskiert!
Auf Theorie kann nur die Aktion selbst folgen!“

2 Was ist Dramapädagogik?

„In theatre the audience gets the kicks,
in drama the participants get the kicks.“³

Dorothy Heathcote

Dramapädagogik ist ein didaktisches Handlungsfeld, welches vielfältige Zugänge und Praktiken erlaubt. Im Vordergrund steht dabei das Erlernen von pädagogischen, sozialen und fachlichen Inhalten durch Methoden des Theaters.⁴ Die Praxis der Dramapädagogik versteht sich als prozess- und handlungsorientiert, denn durch das aktive Tun stehen die Agierenden selbst im Mittelpunkt des Geschehens und erleben „hautnah“ die Wirkung ihrer Handlungen. Sie werden so zu Konstrukteuren ihrer Wirklichkeit und erweitern spielerisch ihren Handlungs- und Wissensraum.

Ein einzig wahrer Weg der Dramapädagogik existiert nicht, da sich die angewandten Methoden stets an den Bedürfnissen und dem persönlichen Entwicklungsstand der beteiligten Personen orientieren. Die Erfahrungswelt der Jugendlichen fließt in den Prozess mit ein und dadurch entwickelt sich in jeder Gruppe und mit jeder Spielleiterin ein individueller Zugang. Auch die gewonnen Lernerkenntnisse werden jedes Mal neu definiert.

Zahlreiche Methoden wie Schauspielübungen, Rollenspiele, Sprachspiele, Stimmübungen, Körperübungen, Reflexionsmethoden und Improvisationen werden im Feld der Dramapädagogik angewandt. Dementsprechend vielfältig gestaltet sich auch die dramapädagogische Praxis. Trotzdem ist es sinnvoll, sich um eine Definition des Begriffes zu bemühen um ihn so von anderen kommunikativen Lehr- und Lernmethoden abzugrenzen. Auch wenn die theatrale Praxis sehr variantenreich gestaltet werden kann, gibt es Grundprinzipien, welche einen dramapädagogischen Prozess kennzeichnen.

³ Hölzl, 2009, 5.

⁴ Vgl. Elektra, 1999, 21.

2.1 Grundprinzipien

Zusammenfassend charakterisieren folgende Elemente eine dramapädagogische Einheit:

1. „Als-Ob“
2. Prozessorientiertheit
3. Partizipation
4. Ganzheitlichkeit
5. Spiel
6. Reflexion

Sie werden wie folgt beschrieben:

2.1.1 „Als-Ob“

„Like all valuable artistic experiences, it momentarily removes the students from their actual lives in order to get closer to them.“⁵

In der Fachliteratur wird mit „Als-ob“ der Grundvorgang benannt, welcher immer eintritt, wenn Menschen beabsichtigt in eine fremde Rolle schlüpfen. Er bildet eine unausgesprochene Verabredung zwischen allen Beteiligten, dass alles, was in dieser Rolle geschieht, als „Als-ob-Situation“ zu erkennen ist. Aufgrund dieser Einweihung versuchen Anwesende beispielsweise einen gespielten Mord nicht zu verhindern – sie wissen es handelt sich um Schauspiel.⁶ Der beim Zuschauen oder beim Selbst-Spielen erzeugte Schrecken wie auch ein aufkommendes Mitleid ist aber keineswegs gespielt. Durch den „Als-ob“ Charakter theatraler Übungen werden reale Gefühle erzeugt, auch wenn sie bloß der Fiktion gelten.⁷ In diesem Zusammenhang zwischen Fiktion und Realität liegt der Knackpunkt dramapädagogischer Lernmomente. Die Doppelwirkung von Realität und Repräsentation, ermöglicht dem Handelnden eine Erweiterung seines Wirklichkeitsbegriffs: Unter fiktiven Bedingungen können reale Erfahrungen gesammelt werden, jedoch fällt die Prämisse der Irreversibilität weg. „Als-ob“ Situationen ermöglichen den Akteurinnen zu scheitern, jedoch ohne die teilweise schmerzhaften Konsequenzen in der Realität.⁸

⁵ Taylor, 2000, 18.

⁶ Vgl. Koch, 2003, 15.

⁷ Vgl. Koch, 2003, 15.

⁸ Vgl. Koch, 1995, 10.

Durch den „Als-ob“ Charakter werden fiktive Situationen aufgebaut und die Identifikation mit fremden Rollen ermöglicht. Basisübungen hierfür sind beispielsweise:

„Nimm den Stift so, als ob er ein Regenwurm sei! Halte die Decke so, als ob sie ein Baby sei! Trinke so aus der Flasche, als ob darin Gift sei!“⁹

Der Schauspieler soll nicht glauben, dass er Gift trinkt, sondern sich der Frage stellen: „Wie würde ich reagieren, wenn wirklich Gift in der Flasche wäre?“¹⁰ Dementsprechend definiert der russische Theaterreformer und Regisseur Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1863 – 1938) Schauspiel nicht mehr als Fähigkeit der Nachahmung, sondern als das Vermögen auf imaginäre Reize zu reagieren.¹¹

2.1.2 Prozessorientiertheit und Partizipation

„Konkrete Aktion belebt die Selbsttätigkeit. Das Lernmaterial, das selbst produziert und gestaltet wird, ist die eigene Erfahrung, das eigene Erleben; nicht das Belehren steht im Mittelpunkt, nicht das Abstrakte vermittelt den Zugang zur Wirklichkeit, sondern die direkte Erfahrung. Aktives Interagieren macht den Reiz vieler Spiele aus. Man rezipiert nicht passiv irgendeine Information, sondern setzt sich mit anderen auseinander und entwickelt damit Kohäsion.“¹²

Der pädagogische Lernerfolg resultiert durch die Methode, konkreter durch den Prozess, und das theatrale Endergebnis der Übung ist dabei nebensächlich. Folglich spielt auch das schauspielerische Talent eine geringfügige Rolle. Diese Erkenntnis soll auch den Schülerinnen mit auf den Weg gegeben werden, denn teilweise haben diese das Gefühl, sie könnten nicht gut genug Theater spielen. Der Ausgangspunkt dieser Einstellung entspringt einem elitären Menschen- und Gesellschaftsbild, welches behauptet, nur professionelle Künstler können Kunst schaffen.¹³ Dagegen will die Dramapädagogik ankämpfen, indem sie die Jugendlichen zur Partizipation an künstlerischen und pädagogischen Prozessen einlädt und damit in weiterer Folge auch zur Partizipation im gesellschaftlichen Kontext motiviert.

⁹ Vgl. Koch, 1995, 15.

¹⁰ Vgl. Koch, 1995, 15.

¹¹ Vgl. Koch, 1995, 15.

¹² Gudjons, zitiert in Schuster, 1996, 99.

¹³ Vgl. Spindler, 2009, 45.

2.1.3 Ganzheitlichkeit

„Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur Information.“¹⁴

Albert Einstein

In der Dramapädagogik ist der ganze Körper aktiv am Lernprozess beteiligt. Geist, Emotion und Körper werden als gleichwertig angesehen und alle drei sollen involviert und aktiviert werden. Heute würde man diesen Ansatz als „ganzheitlich“ bezeichnen, jedoch hat dieser bereits eine lange Geschichte.

Der Schweizer Reformpädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) prägte schon im 18. Jahrhundert den Leitspruch „Erziehung mit Kopf, Herz und Hand“, und meinte damit, dass Lerninhalte inhaltlich und methodisch nicht nur kognitive, sondern auch handelnde, emotionale Prozesse anregen sollen. Der Kopf steht hierbei für die intellektuelle Ebene und die Vermittlung von Faktenwissen und Tatsachen. Das Herz entspricht der Gefühlswelt und dem persönlichen Bezug zum Lerninhalt. Zuletzt kommt die Hand, sie beschreibt die gelernten Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der Dramapädagogik werden all diese drei Bereiche abgedeckt:

„Die Beschäftigung mit Lernthemen, die sich aus dem Pre-Text ergeben, ist Bestandteil jeder dramapädagogischen Arbeit und deckt den kognitiven Bereich ab. Das subjektive Erleben und Empfinden in den einzelnen Conventions schließt einen emotionalen Zugang ein, und der Einsatz von Bewegungen, Mimik und Gestik impliziert körperliche Beteiligung.“¹⁵

Der Dramapädagoge Manfred Schewe erweitert diese Dreiteilung „Kopf, Herz und Hand“ noch um den Fuß, er soll die Bewegung des Körpers im Raum repräsentieren, und auf intuitive körper(sprach)liche Erlebnisse hinweisen.¹⁶

Die Methode Drama versucht „dem Verschwinden der Wirklichkeit und der Reduktion auf Sekundärerfahrungen im Lehren und Lernen entgegenzuwirken.“¹⁷ Deshalb werden den Schülerinnen Primärerfahrungen geboten, die über möglichst viele Sinneskanäle

¹⁴ Einstein, zitiert in <http://anti-uni.com/23-zitate-bildung/> letzter Zugriff am 24.04.2016

¹⁵ Siebert, 2011, 73.

¹⁶ Vgl. Schewe, 1993, 7.

¹⁷ Kempe; Winkelmann, 1998, 19.

aufgenommen werden. Wissen wird dadurch nicht nur besser gespeichert, sondern zusätzlich auch besser verstanden.

2.1.4 Spiel

„Der Mensch spielt nur,
wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist,
und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“¹⁸

Friedrich Schiller

„Eine Grundannahme in der Dramapädagogik ist, dass der Mensch als Spieler auf die Welt gekommen ist.“¹⁹ Nicht umsonst heißt es Theater spielen und nicht Theater darstellen oder Theater vortragen. Das Wort „spielen“ ist lustvoll konnotiert. Spielen regt die Fantasie an, kann entspannen oder überschüssige Energien abbauen. Das Spiel jedoch lediglich als Opposition zu Arbeit, Ernst oder Wirklichkeit zu sehen, ist schlichtweg falsch. Denn Spielen erfordert gelegentlich harte Arbeit, kann zutiefst ernst werden und kennzeichnet meist etwas, das wirklich stattfindet.²⁰

Trotzdem kann der Schüler während eines Spiels einen Moment lang der Realität entfliehen, in eine fremde Haut schlüpfen und Dinge ausprobieren, die im „normalen Leben“ nicht erwünscht wären: Fehler sind erlaubt! Diese Tatsache schenkt den Teilnehmenden eine Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten und die Freiheit, daraus auszuwählen und zu experimentieren. Gerade beim Erlernen einer Fremdsprache ist dieser ausgedehnte Spielraum von Vorteil, da nur durch Ausprobieren die gesamte Bandbreite einer Sprache ausgeschöpft werden kann. Durch die Integration von Emotionen im Lernprozess wird ein neuer Zugang zu den Lerninhalten geschaffen.

2.1.5 Reflexion

Das reflexive Element sorgt dafür, dass das erworbene Wissen nicht nur theoretisch bei den Teilnehmern ankommt, sondern auf eine Metaebene gehoben und so der Bezug zu ihrer Lebensrealität geschaffen wird. Die Jugendlichen sollen Aussagen wie „Ich fand es extrem toll!“ oder „Das war ja furchtbar!“ hinterfragen und ergründen, wie diese zustande kommen. Konkrete Fragestellungen wie „Was würde dir beim nächsten Mal helfen, dich mehr mit deiner Aufgabe zu identifizieren?“, „Was hat dich bei der

¹⁸ Schiller, zitiert in <https://de.wikiquote.org/wiki/Spiel> letzter Zugriff am 6.4.2016

¹⁹ Tselikas, 1999, 22.

²⁰ Vgl. Koch, 2003, 279.

Durchführung gehemmt?“ oder „Wie hast du dich in der Rolle XY gefühlt?“ unterstützen die Schüler, ihre Eindrücke und Gefühle zu einer Übung zu ordnen und zu formulieren. Methodisch gibt es dazu viele Gestaltungsmöglichkeiten wie beispielsweise das schriftliche Festhalten der Reflexion oder das Erstellen einer Skala, in der die Schülerinnen zum Beispiel eintragen können, welche Situation für sie am spannendsten war.²¹

Neben dem dramapädagogischen Prozess können auch deren thematische Schwerpunkte reflektiert werden. Besonders bei der Grammatikvermittlung im Sprachunterricht ist es sinnstiftend, nach einer Dramaereinheit mittels Reflexion für eine Erweiterung des Sprachbewusstseins zu sorgen, denn explizites Wissen über grammatikalische Zusammenhänge und sprachstrukturelle Transparenz unterstützen den Spracherwerb.²² Kurz zusammengefasst: Reflexion sensibilisiert die Schüler für die Organisation von Sprache.

Im Idealfall sind alle genannten Grundprinzipien in einer Dramaereinheit enthalten, jedoch gibt es auch dramapädagogische Einheiten, in denen einzelne Bausteine nicht vorhanden sind. Wie bereits erwähnt, beschreibt Dramapädagogik ein sehr breites Feld und ihre genaue Definition ist problematisch. Zusammenfassend kann gesagt werden: Dramapädagogik beschreibt Theatralität in Lern- und Lehrprozessen und kann folglich als eine didaktische Methode angesehen werden, mit der pädagogische Ziele durchgesetzt werden sollen. Diese bewusst sehr offen gehaltene Definition entspricht dem größten gemeinsamen Nenner und wird unter dem Begriff Dramapädagogik zusammengefasst.

2.2 Begriffsklärung

Etymologisch betrachtet kommt das Wort „Drama“ aus dem Lateinischen und bedeutet Handlung oder Geschehen. Der Duden übersetzt es mit einer „[...] Bühnenstück, Trauerstück und Lustspiel umfassende[n] literarische[n] Gattung, in der eine Handlung durch die beteiligten Personen auf der Bühne dargestellt wird“²³ beziehungsweise als

²¹ Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 30.

²² Vgl. Even, 2003, 127.

²³ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Drama> am 20.1.2016

„[...] aufregendes, erschütterndes oder trauriges Geschehen“²⁴. Der Begriff „Pädagogik“ kommt aus dem Altgriechischen und heißt ursprünglich „Erziehungskunst“. Auch heute noch beschreibt er die Wissenschaft der Erziehung und Bildung.²⁵ Zusammengefügt trifft der Ausdruck Dramapädagogik also sehr deutlich die oben beschriebenen Inhalte: Durch Handlung und Spiel werden Bildungsinhalte vermittelt, welche die Teilnehmenden erziehen und ihnen dabei helfen sollen, ihr Leben aktiv und selbstbestimmt zu gestalten.

2.2.1 Drama in Education

Die Methode des darstellenden Spiels stammt ursprünglich aus dem angloamerikanischen Kulturraum, wo sie schon seit 1950 in den Curricula der allgemeinbildenden Schulen verankert wurde.²⁶ Dramapädagogische Techniken besitzen daher dort naturgemäß einen höheren Stellenwert als im österreichischen Schulsystem. Hierzulande formten sich einschlägige Konzepte erst am Vorbild von englischen Pionierinnen, die durch ihre Lehr- und Publikationstätigkeiten für eine Verbreitung der Methoden in ganz Europa sorgten. Vor allem die Drama-Lehrerin Dorothy Heathcote (1929 – 2011) darf als Vorreiterin der Szene hervorgehoben werden. Sie prägte den Begriff „Drama in Education“, welcher auf Deutsch am ehesten der Dramapädagogik entspricht.

In der Fachliteratur kommen aber auch Begriffe wie „Drama Education“, „Theater Education“ und „Theater in Education“ vor. Eine klare Grenze zwischen diesen Bezeichnungen kann nicht gezogen werden, jedoch wird „Drama Education“ vor allem für das kreative Gestalten von dramatischen Texten verwendet, während „Theater Education“ eher auf die ästhetische Bildung der Rezipienten abzielt. Durch künstlerische Darbietungen soll eine Auseinandersetzung mit der sozialen Realität ermöglicht werden, und so der individuelle Erkenntnisraum erweitert werden.²⁷ Unter dem Fachterminus „Theater in Education“ versteht man professionelle Theaterensembles, welche direkt in Schulen ihre Vorführungen darbieten.²⁸

²⁴ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Drama> am 20.1.2016

²⁵ Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Paedagogik> am 20.1.2016

²⁶ Vgl. Koch, 2003, 81.

²⁷ Vgl. Koch, 2003, 81.

²⁸ Vgl. Koch, 2003, 81.

Der deutsche Theaterpädagoge Gerd Koch beschreibt in seinem *Wörterbuch der Theaterpädagogik* den Begriff „Drama in Education“ folgendermaßen:

„Als soziale Unterrichtsform beinhaltet drama in education ein interaktives Spiel von Teilnehmern in Bewusstwerdung und Reflexion ihrer eigenen (sozialen) Rollen im gesellschaftlichen Kontext. Es wird mit dem Ziel subjektiver Erkenntnisgewinnung aus unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Situationen heraus mit den individuellen sozialen Rollen gespielt.“²⁹

Der Schwerpunkt seiner Deutung liegt auf der individuellen Entwicklung der teilnehmenden Subjekte. Der Schüler soll durch die theatralen Methoden sein Fachwissen über vermittelte Inhalte ausbauen, sowie seine Persönlichkeit im Bezug zur Gesellschaft reflektieren.

2.2.2 Bühne des Lebens versus Theater spielen

Was ist aber nun das Besondere an dramapädagogischen Methoden und was unterscheidet sie von herkömmlichen Theaterspielen in der Schule? Worin liegt der Unterschied zwischen Theaterpädagogik und Dramapädagogik?

Die Grenzen zwischen den Begriffen Dramapädagogik und Theaterpädagogik sind nicht klar, da beide Formen Berührungspunkte durch eine ähnliche Methodenwahl besitzen. Der grundlegende Unterschied zwischen den beiden Formen liegt aber in der Zielsetzung: Während in der Dramapädagogik affektive, kognitive und soziale Inhalte vermittelt werden, ist der Zugang zu ästhetischen Werten nur ein willkommenes Nebenprodukt.³⁰ Theaterpädagogik hingegen zielt genau auf diesen ästhetischen Moment ab und möchte vor allem die künstlerischen Ausdrucksfähigkeiten der Beteiligten fördern.

Ein Skript gibt hier den Aktionsrahmen vor und das Gespielte wird dadurch wiederholbar. In dramapädagogischen Einheiten stehen hingegen Spiele und Improvisationen im Mittelpunkt des Geschehens, wodurch das Drama unvorhersehbar wird und sich permanent verändern kann. Die Schüler sollen in verschiedene Rollen schlüpfen und so mit ihrer eigenen Persönlichkeit in verschiedenen imaginären

²⁹ Koch, 2003, 81.

³⁰ Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 18.

Kontexten experimentieren, sich selbst entdecken und weiterentwickeln. Der Moment des aktiven Handelns zählt und so verwandelt sich ein Klassenzimmer, auch ganz ohne Publikum, in eine Bühne: In die Bühne des Lebens. Im Gegensatz dazu steht am Ende eines theaterpädagogischen Prozesses stets ein Produkt, denn das Erprobte wird in Form einer Aufführung vor einem Publikum präsentiert.³¹

Schon 1960 fasste der US-amerikanische Theaterkritiker und Übersetzer Eric Bentley dieses Verhältnis zwischen „theatre and drama“ folgendermaßen zusammen:

„In theatre, A (the actor/enactor) plays B (the role/performance) to C (the audience) who is the beneficiary.“³²

„In drama, A (the actor/enactor) is simultaneously B (role) and C (audience), through participation and observation, in a process of percipience.“³³

Das bedeutet, dass die Akteure nicht für ein externes Publikum spielen, sondern „nur“ für sich selbst, und den eigenen Erkenntnisgewinn. Als unterstützende, auflockernde Methode wird im Schulunterricht deshalb vermehrt Dramapädagogik eingesetzt. Im Gegensatz dazu besitzt das Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel“ in Österreich in den meisten Schulen eine theaterpädagogische Tradition.

Die verwendeten Techniken sind aber in beiden Fachrichtungen ähnlich und können sich wechselseitig unterstützen. Beide stützen sich auf einen „Als – ob“ – Vorgang bei den Teilnehmerinnen.

3 Wozu Dramapädagogik in der Schule?

„Es ist Ziel aller Bildung, Macht aufzuheben, den freigewordenen Menschen an ihre Stelle zu setzen.“³⁴

Wie das Zitat des deutschen Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki zeigt, ist es Hauptintention der Schule, den Schülern neue Fähigkeiten und Wissen mit auf den Weg zu geben, damit sie selbstbestimmt und eigenverantwortlich ihr Leben meistern können. Sie sollen in der Lage sein, ihr Handeln zu hinterfragen und situationsbedingt

³¹ Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 18.

³² www.dramanetwork.eu/educational_drama.html letzter Zugriff am 23.1.2016

³³ www.dramanetwork.eu/educational_drama.html letzter Zugriff am 23.1.2016

³⁴ Klafki, 1985, 14.

anzupassen. Die Dramapädagogik verschreibt sich grundsätzlich der gleichen Zielsetzung: Die Schülerinnen erproben mit jeder gespielten Szene die Gestaltung ihrer eigenen Lebensrealität und erlernen – spielerisch und ganz nebenbei – kognitive und soziale Kompetenzen.

Die Schule, so wie sie in Zeiten von Maria Theresia etabliert wurde, entwickelte sich diesbezüglich nur langsam, denn in zu vielen Klassenzimmern herrscht immer noch ein sehr hierarchisches und veraltetes System mit klarer Rollenverteilung: die Lehrerin steht im klassischen Frontalunterricht vorne neben der Tafel, predigt die Lerninhalte und diszipliniert und kontrolliert die Schüler. Die Schüler ihrerseits sitzen teilweise wie gelähmt auf ihren Plätzen und spucken wie wiederkäuende Kühe das vorgekaute Wissen in etwas veränderter Form wieder aus. Platz für kritische Fragen und aktives Handeln bleibt wenig. Manfred Schewe formulierte in seinem Standardwerk der Dramapädagogik sehr deutlich:

„Lernen in unseren Schulen ist zu verkopft.“³⁵

Sinnliches Erforschen und Lernen spielt oft nur eine geringfügige Rolle, obwohl nachhaltigere Lernerfolge belegt sind, wenn die kognitiven Inhalte über möglichst viele verschiedene Sinneskanäle aufgenommen wurden.

Genau an diesem Punkt setzt die Dramapädagogik an. Die Lernprozesse werden sinnlich und lustvoll vermittelt und durch die Schnittstelle von Schule und Spiel können sie längerfristig gespeichert werden.

In den nächsten beiden Unterpunkten werden Kompetenzen beschrieben, welche durch dramapädagogische Elemente besonders gefördert werden. Diese Kapitel sollen die Sinnhaftigkeit von Dramapädagogik in der Schule verdeutlichen.

3.1 Soziale Kompetenzen

In dramapädagogischen Prozessen sind die Schüler immer persönlich involviert: Sie entwickeln ihre eigene Charaktere und Geschichten und sammeln Erkenntnisse auf einer semi-realen Ebene.³⁶ Im gesamten Lernprozess sind sie aktiv beteiligt und ihr Handeln basiert auf ihrem bisher angesammelten Erfahrungsschatz, sowie ihrem

³⁵ Schewe, 2000, 63.

³⁶ Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 15.

aktuellen Entwicklungsstand. Mittels Reflexion wird das individuelle Verhalten auf eine Meta-Ebene gehoben und kann so neue Erkenntnisse über die Selbstwahrnehmung schaffen.

Durch die permanente Kommunikation und Interaktion wird Dramapädagogik zur sozialen Unterrichtsform: Wenn Jugendliche zusammen an einer Übung arbeiten und Ideen austauschen, sind sie angehalten, einander zuzuhören, aufeinander einzugehen und gemeinsam eine Lösungsstrategie zu entwickeln. Sie üben sich in den sogenannten „soft skills“:

3.1.1 Empathiefähigkeit

Im dramapädagogischen Unterricht wird automatisch die Empathiefähigkeit der Schüler gefördert, da die Teilnehmenden sehr intensiv miteinander arbeiten müssen und sich so auch besser kennen lernen.³⁷ Sie dürfen während der Übungen mit verschiedenen Emotionen experimentieren, lernen spielerisch Mimik und Gestik zu deuten und darauf adäquat zu reagieren. Gleichzeitig spüren sie am eigenen Leib, wie sich diverse Körperhaltungen anfühlen und welche Wirkung sie auf ihr Gegenüber haben. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten und deren Grenzen werden dabei erforscht und ausgedehnt und durch die Übernahme von fremden Rollen vollziehen sie einen Perspektivenwechsel.

3.1.2 Selbstvertrauen

Wenn Schüler häufig und in verschiedensten Situationen im Mittelpunkt stehen und ihre Mitspielerinnen ihnen ungeteilte Aufmerksamkeit schenken, dann wächst dadurch automatisch das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. In einem lustvollen Umfeld lernen sie, sich etwas zuzutrauen und können dabei nur gewinnen, da in der Dramapädagogik kein Falsch und kein Richtig existiert. Alle Beiträge und Inputs sind willkommen. Selbst wenn eine Aussage grammatikalisch inkorrekt ist, wird sie nicht verurteilt, sondern als Lernchance gesehen. Oft bieten dramapädagogische Übungen auch nur sehr kurze „Mittelpunkt-Momente“, sodass auch Schüler mit geringem Selbstwertgefühl sich der Situation stellen können. Durch das Prinzip der Freiwilligkeit kann jeder selbst entscheiden, wie weit er sich aus dem Fenster lehnen möchte und wieviel er von sich selbst preisgeben will. So gesehen erweitert sich der Aktionsradius

³⁷ Vgl. Even, 2003, 256.

der Beteiligten unabhängig davon, wie sehr das jeweilige Selbstbewusstsein ausgeprägt ist.

3.1.3 Risikobereitschaft und Motivationsfähigkeit

„Spiele helfen zur intrinsischen Motivation, indem sie als Tätigkeiten selbst positiven Aufforderungscharakter haben.“³⁸

Wenn nicht mehr die Angst im Mittelpunkt von Lernprozessen steht, wächst die Bereitschaft, Risiken einzugehen und spontan zu sprechen und zu handeln.³⁹ Diese Einstellung eröffnet neue Möglichkeiten des Lernens und führt zu erhöhter Teilnahmebereitschaft. Weil dramapädagogische Übungen schlichtweg Spaß machen, verlieren Schüler nicht so schnell ihre Lernmotivation. Viele Grammatikübungen lassen sich durch theatrale Elemente auflockern. Beispielsweise bereitet es den Schülern mehr Freude, spanische Verben in verschiedenen Emotionen zu konjugieren, als sie nur stur nach der Reihe herunterzubeten.⁴⁰

3.1.4 Kreativität

Dramapädagogik bedient sich der Methoden verschiedenster künstlerischer Felder und dementsprechend sind auch den Teilnehmenden keine Grenzen in der dramapädagogischen Interpretation gesetzt. Jeder Akteur löst Drama-Übungen individuell und durch dieses unvorhersehbare Element bleibt der Unterricht für alle Beteiligten spannend. Selbst die Lehrenden sind in ihrer Kreativität gefordert, wenn sie für die Gruppe passende Aufgaben erstellen. Sie werden dafür mit abwechslungsreichen und lebendigen Unterrichtseinheiten belohnt.

Neben den bereits erwähnten sozialen Kompetenzen werden noch zahlreiche andere „soft skills“ durch Dramapädagogik gefördert: Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Menschenkenntnis, Durchsetzungskraft, planmäßiges Vorgehen, Diskussionsfähigkeit, Präsentationstechniken, Selbstdisziplin und viele mehr.

Während „soft skills“ in unserem output- und leistungsorientierten Schulsystem oft zu kurz kommen, sind sie dennoch von bedeutendem gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Interesse. Im Sinne des Gemeinwohls sollte der Fokus von kognitiver

³⁸ Gudjons, zitiert in Schuster, 1996, 99.

³⁹ Vgl. Even, 2003, 254.

⁴⁰ Eigene Erfahrung mit zahlreichen Nachhilfeschülern.

Kompetenz zu persönlicher und sozialer Kompetenz wechseln. Die Dramapädagogik bietet hierbei einen geschützten Übungsraum, in welchem „soft skills“ entwickelt und trainiert werden können.

3.2 Sachkompetenzen

Hauptargument, warum dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht Einzug gefunden haben, ist ihre kommunikative Komponente. Beim Spielen werden die Teilnehmenden auf lustvolle Weise angeleitet zu sprechen, auch wenn es manchmal nur einzelne Wörter sind.

„Das Theater ist das Ziel der Gruppe und gleichsam der Vorwand für eine authentische, auf das gemeinsame Projekt bezogene Interaktion in der Fremdsprache.“⁴¹

Wenn Schüler sich in einem kaum bekannten sprachlichen Umfeld bewegen müssen, sind für sie ihre Imaginationskraft und die spontane Schöpfung von neuen Sprach-Kreationen von großer Hilfe. Diese werden mit dramapädagogischen Methoden indirekt angeregt: Durch das Spiel werden kommunikative Momente geschaffen, welche die Schüler in ihrem Sprachselbstbewusstsein fördern. Dieses Selbstvertrauen, sprachlich handeln zu können, ist von Bedeutung, da Sprache nur durch persönliche Anwendung gelernt werden kann.⁴²

Beispielsweise können einzelne Szenen einer Bildergeschichte zuerst einmal gespielt werden, sodass die Schülerinnen anschließend, beim Verschriftlichen der Arbeit, nur noch die erprobten mündlichen Reden in Kontext setzen müssen.⁴³ Die Textproduktion wird also Schritt für Schritt erarbeitet und verliert somit an Komplexität.

Neben der Schulung der verbalen und non-verbalen Ausdrucksfähigkeit sammeln Schülerinnen im dramapädagogischen Unterricht auch Kulturwissen über den jeweiligen Spielraum, in welchem sie sich bewegen. Zum Beispiel kann die „Entdeckung von Amerika durch Kolumbus“ nur dann befriedigend theatral dargestellt werden, wenn die Jugendlichen sich zuvor mit dem historischen und geografischen Kontext der Situation vertraut gemacht haben.

⁴¹ Huber, 2003, 322.

⁴² Vgl. Tselikas, 1999, 29.

⁴³ Vgl. Schuster, 1996, 83.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Dramapädagogik die Schüler sowohl auf der Ebene der sozialen Intelligenz als auch im kognitiven Bereich fordert und fördert und dadurch als zielführende Unterrichtsmethode eingesetzt werden kann. Sie sollte jedoch nicht als Allheilmittel oder Rezept missverstanden werden, mit dem alle Ziele problemlos und spielend erreicht werden können.⁴⁴ Es ist daher von großer Bedeutung, unter der großen Anzahl an Spielen und dramapädagogischen Techniken gezielt jene auszusuchen, die:

- eine sinnvolle Bereicherung des Sprachunterrichts darstellen
- an das betreffende Leistungsniveau angepasst sind
- keine Verwirrung oder gar Unwohlsein bei den Schülerinnen auslösen.

Die Verantwortung dafür trägt die Dramapädagogin, im schulischen Kontext ist das die Lehrerin.

4 Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen definiert im Lehrplan der AHS die Ziele des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen:

„Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in der jeweiligen Fremdsprache grundlegende kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben in einer breiten Palette von privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten.“⁴⁵

Den Schülerinnen soll ermöglicht werden, sich in einem fremden sprachlichen Umfeld zu orientieren und frei zu bewegen. Grundintention ist dabei die Kommunikationsfähigkeit: Die Lernenden sollen verstehen und sich verständigen können, fehlerfreies kommunizieren wäre dabei erwünscht, hat aber keinesfalls oberste Priorität.

⁴⁴ Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 19.

⁴⁵ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2
letzter Zugriff am 14.3.2016

Obwohl sich im Fremdsprachenunterricht schon sehr viel verändert hat, missinterpretieren viele Lehrerinnen Sprache noch immer als Summe von Vokabeln und Grammatikstrukturen. Unter dieser Prämisse wird im Unterricht nur ein sehr intellektueller und theoretischer Aspekt von Sprache gelehrt. Aber Sprache besteht aus mehr als nur einem Sammelsurium von fehlerfrei aneinander gereihten Wörtern. Wer eine Sprache adäquat anwenden will, benötigt eine Vielzahl von weiteren Fähigkeiten: Gefühl für die richtige Tonwahl und den passenden Moment, Vorausdenken, Reaktionsfähigkeit, Anpassung an sein Gegenüber, kurz, es geht um die Angemessenheit von Kommunikationsprozessen.⁴⁶ Die Menschen, mit denen wir in Interaktion stehen, sind keine Roboter. Sie haben Vergangenheit, Charakter und Gefühle, und wir, als kommunizierende Wesen, haben das natürlich auch. Wenn auf diesen emotionalen Aspekt von Sprache nicht Rücksicht genommen wird, dann wird der kommunikative Austausch für beide Seiten deutlich erschwert.

Genau an diesem Punkt setzt Dramapädagogik an: Sie versucht, diesen im schulischen Kontext vergessenen emotionalen Inhalt in die Interaktionsprozesse einfließen zu lassen. Körper und Geist werden nicht mehr als getrennt angesehen und damit gleichwertig in den Lernprozess integriert.

Um die Analogien zwischen Dramapädagogik und Fremdsprachenerwerb zu beleuchten, ist es sinnvoll, sich auch genauer mit den theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs zu beschäftigen.

4.1 Wie funktioniert Fremdsprachenerwerb?

Eine zentrale Fragestellung im Fremdsprachenunterricht lautet: „Wie lernt und wie lehrt man eine Fremdsprache?“⁴⁷ Eine allumfassende, eindeutige Antwort darauf in Form einer Spracherwerbstheorie gibt es nicht, da zu viele Komponenten diesen Prozess beeinflussen. Individuelle Faktoren wie Alter, gesellschaftliche Herkunft sowie Lernkontext, Motivation und Einstellung der Lernenden zur Zielsprache spielen beispielsweise eine ausschlaggebende Rolle.⁴⁸ Gleichzeitig ist aber auch die Lernstrategie im Spracherwerbsprozess relevant:

⁴⁶ Vgl. Duff; Maley, 1982, 7.

⁴⁷ Vgl. Jelic, 2001, 37.

⁴⁸ Vgl. Even, 2003, 78.

„Kognitive Lernstrategien beziehen sich auf die Analyse, Synthese und Transformation von Lerninhalten und beinhalten vielfältige Verfahren wie Wiederholung, Kontextualisierung, thematische Unterteilung, Eselsbrückenerstellung usw.“⁴⁹

Lehrerinnen obliegt die Verantwortung, diese methodische Vorgangsweise zu planen, damit ihre Schüler den jeweils größtmöglichen Lernzuwachs verbuchen können. Schulischer Fremdspracherwerb ist somit ein Prozess, welcher angeleitet und auch begleitet abläuft, jedoch mit der aktiven Beteiligung der Lernenden.

„Der Prozess der Sprachaneignung kann mit dem Betreten unbekannten Territoriums verglichen werden.“⁵⁰

Die Dramapädagogin Elektra Tselikas beschreibt das Erlernen einer Fremdsprache als Prozess, in welchem die Schüler ständig mit nicht vertrauten Strukturen und Wörtern konfrontiert werden und sich folglich auf einem sehr dünnen sprachlichen Eis bewegen. Sie definiert diese Situation mit dem Begriff „Sprachnotsituation“⁵¹. „In Sprachnotsituationen sind die Sprechabsicht, die Notwendigkeit sich auszudrücken, und das emotionale Engagement stark, was intensive situative und sprachliche Gedächtnisspuren anlegt.“⁵² Die Dramapädagogik setzt an diesem Punkt an und versucht, die Schüler in Sprachnotsituationen zu locken, um sie so zu fördern. Zahlreiche Methodensammlungen geben Anregungen, wie dies in der Praxis gelingen kann.

Der nächste Abschnitt erklärt dramapädagogische Zugänge in Bezug auf den Erwerb der sprachlichen Grundkompetenzen, das Lernen von grammatikalischen Strukturen und den Aufbau eines fremdsprachlichen Wortschatzes. Verschiedene Basisliteraturwerke und Methodensammlungen der Dramapädagogik werden hinsichtlich dieser drei Schwerpunkte beleuchtet. Neben der Aufzählung von Praxisbeispielen soll in diesem Kapitel auch weiterführende Fachliteratur vorgestellt werden.

⁴⁹ Even, 2003, 85.

⁵⁰ Tselikas, 1999, 28.

⁵¹ Vgl. Tselikas, 1999, 29.

⁵² Tselikas, 1999, 42.

4.2 „Dramatische“ Grundkompetenzen

Der Lehrplan für Fremdsprachen sowie dessen Bildungsstandards basieren auf dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen.⁵³ Gemäß dem österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen zielt der schulische Fremdsprachenunterricht auf die Entwicklung folgender gleichwertiger Grundkompetenzen ab:

- **Sprechen:** Die Schülerinnen sollen im Laufe ihrer Schulkarriere ermächtigt werden, sich adäquat an Konversationen zu beteiligen.
- **Leseverständnis:** Zu bekannten Themen sollen Texte sinnerfassend gelesen werden.
- **Schreiben:** Die Schüler sollen in der Lage sein, verschiedene Textformate seinem Sprachniveau adäquat selbst zu kreieren.
- **Hörverständnis:** Gespräche und Hörbeispiele sollen inhaltlich verstanden werden.

Mit dramapädagogischen Methoden können diese Teilbereiche gefördert werden. Im folgenden Abschnitt werden Praxisbeispiele und die dazugehörige Literatur zu den einzelnen Grundkompetenzen beschrieben. Es muss jedoch klar sein, dass in der schulischen Praxis keine klaren Grenzlinien zwischen den einzelnen Disziplinen gezogen werden können.

4.2.1 Drama und Sprechen

Schon der Pionier der Dramapädagogik, Manfred Schewe, schreibt:

„... if drama had a place in the curriculum then its purpose must straight forwardly be the improvement of pupil's speech“⁵⁴.

Durch den dialogischen Aufbau der meisten Drama-Übungen wird ganz klar die sprachliche Kompetenz gefördert. Das ist von großer Bedeutung, da die meisten Kommunikationsprozesse in Form eines Dialogs stattfinden.

Wenn an sprachliche Förderung und Dramapädagogik gedacht wird, gilt der erste Gedanke vieler Lehrerinnen dem klassischen Rollenspiel: Im Rollenspiel wird ein Setting

⁵³ Vgl. <https://www.bifie.at/node/49> letzter Zugriff am 15.03.2016.

⁵⁴ Schewe; Shaw, 1993, 27.

vorgegeben, in welchem die Schüler verschiedene Rollen einnehmen und diese in der Fremdsprache ausspielen. Michael Lynch erleichtert beispielsweise mit seiner Publikation „*It's your Choice. Six Role – Playing Exercises*“ die schulische Praxis, indem er Anleitungen für sechs verschiedene Rollenspielsituationen gibt. Jeder gespielte Charakter bekommt genaue Informationen über seine Position, welche er während der Dramaübung beziehen soll. In Diskussion mit den gespielten Persönlichkeiten soll dann zu einer Problemstellung eine gemeinsame Lösung gefunden werden:

„...pupils are required to make decisions, to present and defend points of view and to evaluate different arguments.“⁵⁵

Auch Carol Livingstone beschreibt in „*Role Play in Language Learning*“ verschiedene Szenarien, welche mithilfe von Rollenspielen aufgearbeitet werden können.⁵⁶ In diesen fiktiven Szenarien werden die Schülerinnen einer realen Sprachsituation ausgesetzt: Während sie spielen, können sie keine Phrasen nachschlagen, müssen sich mit ihrem aktiven Wortschatz durchkämpfen und in diesen Sprachnotsituationen gegebenenfalls einzelne Wörter umschreiben. Dasselbe passiert, wenn die Jugendlichen beispielsweise im Urlaub in der Fremdsprache kommunizieren wollen. Dadurch merken sie, dass sie die Fremdsprache nicht nur für die nächste Schularbeit lernen sollen (und dann wieder vergessen können), sondern dass der Fremdsprachenerwerb auch Auswirkungen auf ihr außerschulisches Leben haben kann.⁵⁷

Ein weiterer Grund, warum Dramaaktivitäten positive Auswirkungen auf den Spracherwerb der Schüler haben, ist die Tatsache, dass die meisten Dramaspiele in Kleingruppen durchgeführt werden. Dadurch bekommen die Jugendlichen viel öfter die Chance zu sprechen, und besonders während Partnerarbeiten können sich Schüler nicht mehr hinter ihren Kollegen verstecken und müssen selbst in Kommunikation treten.⁵⁸

Das Hauptargument für dramatische Elemente im Unterricht jedoch bleibt der lustvolle Zugang zu Sprache. Die Schülerinnen sollen Spaß an den Aktivitäten haben und so zum Sprechen animiert werden. Diesen Ansatz vertritt auch Paul Rooyackers mit seinem

⁵⁵ Lynch, 1977, Klappentext.

⁵⁶ Vgl. Livingstone, 1983, 67.

⁵⁷ Vgl. Hölzl, 2009, 42.

⁵⁸ Vgl. Hölzl, 2009, 43.

Buch „100 Spiele mit Sprache für Unterricht und Jugendarbeit“. Im Kapitel Erzählspiele erklärt er achtzehn kurzweilige Spiele, die ohne große Vorbereitungen und meist ohne Zusatzmaterialien, sozusagen aus dem Stehgreif, durchgeführt werden können und so auf unkomplizierte Art die Sprechbereitschaft der Schüler fördern. Sein weiteres Methodensammelwerk „Mit den Händen flüstern“ verfolgt ein ähnliches Ziel: Besonders der Abschnitt „Geschichtenspiele“ will zum Sprechen anregen und gleichzeitig die Elemente erklären aus welchen eine Geschichte besteht. Bei Rooyackers großem Methodenschatz muss beachtet werden, dass viele seiner Spiele für ein sehr junges Zielpublikum entwickelt wurden und für den Gebrauch an der Schule eventuell adaptiert werden müssen.

Auch das Standardwerk „Drama Techniques in Language Learning“ von Alan Maley und Alan Duff ist ein großes Sammelsurium aus verschiedensten Dramaspielen und Anleitungen, welche mit dem alleinigen Ziel geschrieben wurden, die Lernenden zum Sprechen zu animieren. Besonders das Kapitel „Problem-Solving“ setzt dazu an einem neuartigen Punkt an: Den Schülerinnen wird eine Problemstellung präsentiert, die sie im Team lösen sollen, und dazu unweigerlich in der Fremdsprache kommunizieren müssen. Beispielsweise dürfen sie in der Übung „Castles in the Air“ innerhalb von zehn Minuten in Kleingruppen aus zwei Din-A4 Zetteln, zwölf Karteikärtchen und dreißig Büroklammern einen Turm bauen, der anschließend nach den Kriterien Ästhetik, Stabilität und Höhe beurteilt wird. In einer weiteren Übung, genannt „Alibi“, werden die Jugendlichen in Paare eingeteilt und müssen gemeinsam ein Alibi erfinden, mit welchem sie sich gegenseitig decken. Alles was sie gesehen, gemacht oder gesprochen haben, muss ausgemacht werden, denn der Unschuldsbeweis wird anschließend in Form eines gespielten Verhörs getestet.

Diese Buchbeispiele sollen nur einen kurzen Einblick geben, wie vielfältig die Praxisliteratur zu Dramamethoden ist: Mit fast allen Dramaübungen wird unter anderem die Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden entwickelt, oft ist sie jedoch nur ein Nebenprodukt bei der Förderung anderer Kompetenzen.

Um aber zuerst die Anleitung einer Dramaaufgabe verstehen zu können, benötigen die Schülerinnen für viele Aufgaben Lesefähigkeit, die auch mithilfe von theatralen Techniken gefördert und geübt werden können.

4.2.2 Drama und Leseverständnis

Wenn Texte mit dem Hintergedanken gelesen werden, dass später mit ihnen dramapädagogisch gearbeitet wird, dann wird dadurch automatisch die Lesekonzentration angehoben. Nur wer einen Text sprachlich und inhaltlich verstanden hat, kann ihn danach auch analysieren und dramatisch interpretieren.⁵⁹

Das „Reader’s Theater“ baut genau auf diesem Prinzip auf: Literarische Texte werden vorgelesen, und durch die Visualisierung und die dramatische Vokalisierung soll es dem Schüler erleichtert werden, sie zu interpretieren.⁶⁰ Schüler müssen den Text dazu nicht auswendig rezitieren, es reicht, wenn der Text laut vorgelesen wird. Es kann passieren, dass schon durch diese dramatische Gestaltung andere Zugänge gefunden werden, als nur durch reine Textinterpretation im klassischen Sinn. Ganz nebenbei erfahren Lernende mit dieser Methode auch, dass Lesen Vergnügen bereiten kann, und es verschiedene Arten gibt, kreativ zu lesen. Dramatisches Lesen kann „[...] acting out character interpretations, illustrating textual descriptions, converting narrative into dialogue, and comparing and contrasting story action with word usage“⁶¹ bedeuten.

Zahlreiche Studien (PISA, PIRLS & TIMSS, PIAAC) belegen, dass die Lesekompetenz der österreichischen Gesellschaft im Verlauf der letzten zehn Jahre abgenommen hat, und hierbei besonders die Fähigkeit zu sinnerfassendem Lesen in Mitleidenschaft gezogen wurde. Wenn Schülerinnen sich aber auf dramapädagogische Art und Weise einem Text annähern, dann müssen sie sich auf diesen einlassen, um ihn zu bearbeiten. Sie werden zu aktiven Gestalterinnen und der literarische Text wird unbewusst in ihre Lebensrealität transferiert. Sinnerfassendes Lesen spricht im dramapädagogischen Unterricht nicht nur die rezeptive Ebene an, sondern eröffnet die Dimension der kritischen Evaluierung: Dem Text kann quasi ein persönliches Feedback aufgedrückt werden.

Diesem Verständnis von dramatischer Textarbeit verschreibt sich auch der Dramapädagoge Michael Fleming in seiner Methodensammlung „*The Art of Drama Teaching*“. Er bietet 25 verschiedene klassische Textbeispiele von Shakespeares „*A Midsummer Night’s Dream*“ bis zu Sophocles „*Oedipus*“ an, anhand derer er

⁵⁹ Vgl. Hölzl, 2009, 51.

⁶⁰ Hölzl, 2009, 51.

⁶¹ Herring; Smith, 2001, 59.

verschiedene Dramamethoden erklärt. Zu Beginn der Kapitel steht immer der jeweilige Textausschnitt, der gelesen und bearbeitet wird. Danach folgt ein inhaltlicher Kommentar zur Szene, wodurch verschiedene Perspektiven der Interpretation beleuchtet werden sollen, und daraus resultiert wiederum ein Angebot aus verschiedenen Dramamethoden für die praktische Realisierung. Beispielsweise beschreibt er in Kapitel fünf zahlreiche Methoden, eine Dramaereinheit zu beenden, indem unterschiedliche Medien, wie Licht, Musik oder auch weitere Texte verwendet werden.⁶²

Auch Andy Kempe und Ulrike Winkelmann widmen in „*Das Klassenzimmer als Bühne*“ ein gesamtes Kapitel der Arbeit mit dramatischer Literatur. Ihnen geht es darum, Methoden aufzuzeigen, mit welchen ein dramatischer Text manipulierbar und somit antastbar gemacht wird. Sie schlagen zum Beispiel vor, das betreffende Schriftstück zu zerschneiden und in vertauschter Reihenfolge wieder zusammenzukleben, um so auch den Inhalt zu verdrehen⁶³, oder aber zu den einzelnen Textabschnitten neue Titel zu suchen und so dessen Bedeutung noch einmal zusammenzufassen⁶⁴.

Paul Rooyackers schreibt in „*100 Spiele mit Sprache für Unterricht und Jugendarbeit*“ ein ganzes Kapitel über „Spiele mit Zeitungen“: Durch einen lustvollen Zugang will er die Schüler zum Lesen animieren, ihnen Informationen über die aktuelle Situation der Welt geben und so eine breite Diskussionsbasis schaffen. Rooyackers lässt den Jugendlichen beispielsweise einzelne Worte aus Überschriften ausschneiden und daraus Nonsenswörter oder Nonsenstitel bilden,⁶⁵ oder zu einer gegebenen Schlagzeile passende Satzgefüge aus anderen Artikeln finden⁶⁶.

Auch im *Theater der Unterdrückten* existiert eine Methode, genannt „Zeitungstheater“, welche ebenso mit Printmedien arbeitet und die Lesefähigkeit der Schülerinnen fördert. Im Kapitel der Praxismethoden von Augusto Boal wird darauf näher eingegangen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die dramapädagogische Arbeit

⁶² Vgl. Fleming, 1997, 44.

⁶³ Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 70.

⁶⁴ Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 71.

⁶⁵ Vgl. Rooyackers, 1998, 34.

⁶⁶ Vgl. Rooyacker, 1998, 35.

„[...] den Studierenden neben dem kognitiven Zugang einen persönlichen-affektiven, psychomotorischen Umgang mit dem literarischen Text und eine eigenständige produktive Textrezeption ermöglicht.“⁶⁷

Da Drama und Lesen eng miteinander verwandt sind im Sinne der bereits erwähnten produktiven Textrezeption, wird im folgenden Kapitel der Zusammenhang zwischen Drama und Schreiben näher beleuchtet.

4.2.3 Drama und Schreiben

Laut österreichischem Lehrplan der AHS beginnt die Textproduktion in der ersten und zweiten lebenden Fremdsprache mit einfachen Aufgaben wie beispielsweise dem Schreiben einer Postkarte und dem Ausfüllen von Formularen.⁶⁸ Später sollen die Schüler auch kurze Nachrichten und persönliche Briefe verfassen können. Am Ende der Sekundarstufe eins, also mit dem Sprachniveau B1, sollten die Schülerinnen befähigt sein, einfache Essays und Kurzgeschichten zu vertrauten Themen zu schreiben. Nach der Sekundarstufe zwei, mit dem Sprachniveau B2, sollen sie bereits ausgedehnte und detailreiche Texte verfassen können.⁶⁹

Dramapädagogische Techniken sollen den Lernenden diese Schreibprozesse vereinfachen, indem sie Gründe schaffen, warum und wie Texte zu schreiben sind. Wenn die Schüler Kurzgeschichten schreiben, die später in Kleingruppen vor dem Klassenverband improvisiert werden, dann wird auch dem Verschriftlichen mehr Aufmerksamkeit geschenkt.⁷⁰

Eine weitere Strategie, um Drama und Schreiben zu verknüpfen, besteht darin, Jugendliche selbst dramatische Stücke schreiben zu lassen. Durch diese Methode lernen sie, selbst Charaktere, Schauplätze und Handlungen zu kreieren und das wiederum hilft ihnen später fremde Dramawerke zu analysieren und zu interpretieren. Es ist auch möglich, dass Schüler nur einzelne Passagen eines Textes schriftlich in ihren eigenen

⁶⁷ Huber, 2003, 340.

⁶⁸ Vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 letzter Zugriff am 29.3.2016

⁶⁹ Vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 letzter Zugriff am 29.3.2016

⁷⁰ Vgl. Hölzl, 2009, 59.

Worten wiedergeben. Eine Variation dazu bildet das Erfinden von alternativen Anfängen oder Enden der literarischen Texte.

Im bereits erwähnten Werk *„Das Klassenzimmer als Bühne“* von Kempe und Winkelmann finden sich auch Beispiele für die schriftliche Arbeit mit Bildern: Es werden verschiedene Werke von prominenten Künstlerinnen vorgestellt und dazu Fragen gestellt wie etwa: „Was denkt die Frau im Bild?“, „Wohin schaut der Mann?“ oder „Was haben sie für eine Beziehung?“. ⁷¹Neben Bildern laden die Autoren auch ein, mit Comics und Fotogeschichten kreativ zu arbeiten. Es kann zum Beispiel aus einer Teenagerzeitschrift der Text einer Fotogeschichte geschwärzt werden, und die Jugendlichen dürfen mit eigenen Worten neue Sprechblasentexte erfinden. ⁷² Zusätzlich kann noch die Reihenfolge der Bilder verändert werden, indem die Geschichte einfach zerschnitten wird.

Auch Elektra Tselikas widmet in ihrem Einführungsbuch *„Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht“* kreativen Schreibaufgaben ein gesamtes Kapitel. Einer ihrer Ansätze ist, den Schreibprozess zu dekonstruieren, indem sie das Subjekt der Geschichte, den Ort und das jeweilige Handlungsmotiv von einzelnen Kleingruppen unabhängig voneinander bestimmen lässt. Wenn diese Komponenten zusammengefügt werden, ergibt sich ein surreales Geflecht, das von jedem Schüler individuell zu einer Geschichte versponnen werden kann. ⁷³ Der Schreibprozess wird durch solche Übungen in seiner Komplexität reduziert, indem sich die Schüler keine Gedanken mehr über den Inhalt machen müssen, sondern vermehrt der Sprache Aufmerksamkeit schenken können. Eine weitere Möglichkeit bietet die „Zehn Wort Geschichte“, in der die Schülerinnen nacheinander zehn Wörter rufen, die dann nach Belieben in einer Geschichte verknüpft werden. ⁷⁴

Auch für den reflexiven Teil von dramapädagogischen Übungen kann es sinnvoll sein, diesen zu verschriftlichen. So ermöglicht man den Jugendlichen sich genauer mit einzelnen Fragestellungen zu befassen und ihre Gedanken konkreter zum Ausdruck zu

⁷¹ Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 89.

⁷² Vgl. Kempe; Winkelmann, 1998, 88.

⁷³ Vgl. Tselikas, 1999, 84.

⁷⁴ Vgl. Tselikas, 1999, 86.

bringen.⁷⁵ Sprache wird im Zuge des Aufschreibens entschleunigt, und kann dadurch besser kontrolliert werden als bei mündlichen Aktivitäten.

Zusammenfassen lässt sich sagen, dass fast jede Dramaaktivität als Input für Schreibaufgaben gesehen werden kann. Es liegt in der Verantwortung der Lehrerin, die Schüler auf diese Ressource aufmerksam zu machen.

4.3.4 Drama und Hörverständnis

Um eine Sprache adäquat einsetzen zu können, ist das Hörverständnis von eminenter Bedeutung: Nur wer sein Gegenüber versteht, kann auf das Gesprochene angemessen reagieren. Genauso wie die anderen bereits genannten Grundkompetenzen kann das Hören auf keinen Fall isoliert betrachtet werden und besonders die Sprachkompetenz stellt die aktive Gegenspielerin zum Hörverständnis dar. Diese Ansicht wird auch vom AHS-Lehrplan gestützt, da unter den Punkten „Sprechen“ und „Hören“ oftmals die genauen Gegenstücke zueinander zu finden sind.

Neulinge einer Sprache sollen zuerst nur einzelne Wörter und bekannte Phrasen verstehen, wobei es für sie wichtig ist, dass diese langsam und klar ausgesprochen werden. Später sollen sie auch in der Lage sein, Radiosendungen und TV – Nachrichten zu verfolgen, soweit diese in Standardsprache gesprochen sind.⁷⁶ Ab dem Sprachniveau B2 sind die Schülerinnen befähigt, längere Debatten und Reden über bekannte Themen nachzuvollziehen und verschiedene Argumentationsstränge zu verstehen.⁷⁷

Im Englischen gibt es, anders als im Deutschen, einen schönen sprachlichen Unterschied zwischen den Wörtern „to hear“ und „to listen“. Bei ersterem ist das beiläufige Hören im Sinne eines passiven Wahrnehmens gemeint. Anders als beim Sehsinn kann der Mensch seine Ohren nicht verschließen, und sich dadurch der Geräuschkulisse nicht direkt entziehen. Mit dem Verb „to listen“ ist jedoch keineswegs das unterschwellige Informationssammeln im Hintergrund gemeint, sondern ein aktiver Prozess, wobei durch bewusstes Zuhören konkrete Informationen dem Gesagten entnommen werden.

⁷⁵ Vgl. Kao; O'Neill, 1998, 118.

⁷⁶ Vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 letzter Zugriff am 29.3.2016

⁷⁷ Vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 letzter Zugriff am 29.3.2016

Genau darum geht es im Fremdsprachenerwerb, wenn von „Hörverständnis“ die Rede ist.

Trainiert wird dieses bewusste Zuhören im schulischen Kontext oftmals mithilfe von Hörbeispielen auf verschiedenen Audiomedien. Problematisch bei solchen Übungen ist die suggerierte Linearität des Kommunikationsprozesses. In natürlichen Interaktionssituationen kommunizieren wir mit allen Sinnen und können somit die gesamte Sachlage besser interpretieren.⁷⁸ In herkömmlichen Hörbeispielen fällt jegliche visuelle Unterstützung weg, und den Schülerinnen bleibt nur noch die auditive Komponente. Drama hebt diese Singularität der Informationskanäle aus, indem beispielsweise ein Hörbeispiel nur den Einstieg zu einer Dramaübung bietet.

Egon Turecek beschreibt in seinem Werk *„Act it Out in English“* zahlreiche Dramabeispiele mit welchen auch das Hörverständnis trainiert werden kann: Bei der Übung „Telling a Story with Student Involvement“ werden beispielsweise die Rollen von Figuren einer Geschichte verteilt, und immer wenn eine Schülerin beim Vorlesen ihre Rolle hört, muss sie aufspringen und die gelesene Aktivität pantomimisch darstellen.⁷⁹ Die Lehrerin bekommt somit in Echt-Zeit eine Rückmeldung darüber, ob der gelesene Text von den Schülerinnen verstanden wurde, ohne dass sich diese in einer stressigen Prüfungssituation befinden.

Auch Fantasiereisen können laut Turecek zur Übung des Hörverständnisses durchgeführt werden: Hierbei legen sich die Schüler auf den Boden, schließen die Augen und versuchen sich zu entspannen, während der Lehrer in dieser ruhigen Atmosphäre eine Geschichte erzählt. Die Schüler sollen den Worten des Lehrers gedanklich folgen und dabei ihrer Fantasie freien Lauf lassen.⁸⁰ Meist entwickeln sich Fantasiegeschichten so, dass sie offene Teile beinhalten, bei denen die Jugendlichen mit ihrer Vorstellungskraft selbst entscheiden können, wie sich der Handlungsstrang weiterentwickelt. Durch die Lebendigkeit der Geschichte, das Setting und die persönliche Involvierung werden die Schüler sehr stark emotional von dieser Übung berührt. Darum ist es von großer Wichtigkeit, dass sie mit ihren Fantasieerlebnissen

⁷⁸ Vgl. Huber, 2003, 201.

⁷⁹ Vgl. Turecek, 2003, 17.

⁸⁰ Vgl. Turecek, 2003, 42.

nicht alleine gelassen werden, und die Möglichkeit bekommen diese weiter zu verarbeiten.

Wie schon explizit erwähnt wurde und wie man an den oben genannten Übungen sehen konnte, wird das Hörverständnis meist in Kombination mit der mündlichen Ausdrucksfähigkeit gefördert. Diesen Ansatz vertreten auch John Morgan und Mario Rinvolutri in ihrem englischen Geschichtensammelwerk *„Once Upon a Time“* für Sprachlehrer. Anhand von zahlreichen Praxisübungen erklären sie verschiedenste Methoden, um eine Geschichte zu erzählen und die Schüler zum Zuhören zu animieren.⁸¹ Diese können durch die vielen Textbeispiele von Englischlehrkräften direkt in der Praxis angewandt werden. Andere Fremdsprachenlehrerinnen müssen sich dafür erst passendes Textmaterial suchen.

Wie der Titel bereits erahnen lässt, verschreibt sich das Praxiswerk *„Stories – Narrative Activities in the Language Classroom“* von Ruth Wajnryb einer ähnlichen Zielsetzung. „*Storied Lessons*“ sind demnach:

„[...] a managed unit of time in the language – learning classrom during which some aspects of a story or stories are made available as a learning resource.“⁸²

Die Grundkompetenzen sollen über diesen kommunikativen Ansatz geübt werden, wobei das sich gegenseitige Zuhören eine zentrale Rolle spielt. In „*Choose your own adventure*“⁸³ liest die Lehrerin beispielsweise kurze Teile einer Geschichte vor. Anschließend dürfen die Schüler mittels Diskussion aus drei verschiedenen Möglichkeiten entscheiden, wie die Geschichte weitergehen wird. Je nachdem, wie sich die Jugendlichen entschieden haben, wird die Erzählung an der passenden Stelle fortgesetzt. Der Handlungsstrang ist folglich nicht linear, sondern spaltet sich in zahlreiche Verästelungen auf und entsprechend der Entscheidung der Jugendlichen wird sich die Geschichte von Mal zu Mal verändern. Allgemein ist das Werk sehr praxisbezogen und bietet unzählige Ideen für weiterführende Übungen. Zusätzlich

⁸¹ Vgl. Morgan; Rinvolutri, 1983, 2.

⁸² Wajnryb, 2003, 2.

⁸³ Wajnryb, 2003, 39.

befindet sich auch eine „Story Bank“⁸⁴ mit 42 englischsprachigen Kurzgeschichten im Anhang des Buches.

So wie es fast nicht möglich ist, eine Dramaübung zu finden, welche sich nur der Entwicklung einer speziellen Grundkompetenz verschreibt, so ist es auch nicht möglich, den Spracherwerb einzig und alleine auf das Training der Grundkompetenzen zu reduzieren. Sprachförderung besteht aus mehr als nur den Komponenten Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben, denn wer eine Sprache korrekt beherrschen möchte, muss sich auch dem dahinterstehenden, theoretischen Konstrukt widmen: Der Grammatik!

Oft wird Grammatikunterricht als trocken und verstaubt, schlichtweg als langweilig empfunden, da viele Lehrende Grammatikblöcke immer noch sehr variationsarm unterrichten, indem sie den Schülern seitenlange Lückentexte zum Ausfüllen vorsetzen. Den Jugendlichen fehlt so der Praxisbezug zu den auswendig gelernten Sprachregeln und Sprachenlernen wird dabei auf einen rein kognitiven Prozess reduziert. Dramapädagogische Methoden können diesen Vorgang unterbinden, indem sie Emotionen und den Körper zurück ins Spiel der Grammatikregeln bringen. Kurz: Drama belebt auch diesen Teil der Fremdsprachenlehre!

Im nächsten Kapitel wird konkret darauf eingegangen, wie dies geschehen kann und wie dramapädagogische Methoden in ausgewählten Werken mit dem Grammatikunterricht verbunden werden können.

4.3 „Dramatische“ Grammatik

Dramapädagogische Didaktisierung von Grammatikunterricht erfreut sich einer langen Tradition. Schon im 17. Jahrhundert versuchte der Lehrer Samuel Shaw (1635 – 1696) seinen Schülern mit Hilfe eines selbstgeschriebenen Theaterstücks die lateinische Grammatik näherzubringen: Sein Werk *„Words Made Visible or Grammar and Rhetorick [sic!] Accommodated to the Lives [sic!] and Manners of Man“* aus dem Jahr 1679 beschreibt spielerisch Grammatik, indem er die einzelnen Wortklassen personalisiert und als Untertanen des Königs Syntax darstellt.⁸⁵ „Lord Verbum“ repräsentiert die Aristokratie, die Substantive haben den Ritterstand inne, die Pronomen gehören der niederen Nobilität an, die Partizipien sind Kleinbauern, die Adverbien Landarbeiter, die

⁸⁴ Wajnryb, 2003, 209.

⁸⁵ Vgl. Even, 2003, 53.

Konjunktionen Händler, die Präpositionen Arbeiter und die Interjektionen Bettler.“⁸⁶ Die einzelnen Wortarten geraten in Streit und in Form von Anklage und Verteidigung werden ihre Charakteristika beschrieben und diskutiert. Beispielsweise wird den Adverbien vorgeworfen, dass sie auf zu unterschiedliche Art (Zeit, Ort, Modalität, Kausalität) das Land des Königs bestellen.⁸⁷ Durch die Vermenschlichung der Wortgattungen soll das abstrakte Konzept der Grammatik den Schülerinnen auf humorvolle Weise näher gebracht werden.

Zeitgenössische Anregungen für einen dramapädagogischen Grammatikunterricht findet man nur selten in Form von Theaterstücken, sie werden für die Unterrichtspraxis eher als Grammatikspiele mit theatralen Elementen verpackt. Diese Dramaaktivitäten haben das konkrete Ziel, grammatikalische Strukturen für die Lernenden aufzubereiten oder zu wiederholen.

Zur Verdeutlichung eine kleine Dramaübung am Beispiel der Verbkonjugation: Wenn Schüler „voy – vas – va – vamos – vais – van“ nur stur herunterbeten, wird ihnen schnell langweilig. Durch die sinkende Motivation verliert diese simple Wiederholungsübung rasch an Effektivität, jedoch können hierbei dramatische Elemente einfach Abhilfe schaffen. Wenn die Lernenden die unterschiedlichen Verben in verschiedenen Stimmungslagen konjugieren, bleibt diese Basisübung für sie länger reizvoll. Wer ist nicht neugierig darauf, wie beispielsweise ein schwer verliebtes oder tief trauriges „soy – eres – es – somos – sois – son“ klingen mag?

Dramaanleitungen wie diese und andere Spiele für den Grammatikunterricht findet man in „66 Grammatikspiele Spanisch“ von Paul Davis und dem bereits erwähnten Dramapädagogen Mario Rinvolucrí. Der erste Teil dieser Sammlung enthält Gesellschaftsspiele wie Dame oder Monopoly, die so abgewandelt wurden, dass die Spielerinnen sich beim Spielen gegenseitig beweisen müssen, wie viele Grammatikkenntnisse sie bereits besitzen. Die anderen Teile beschreiben vermehrt kooperative Spiele rund um den Satzbau und Dramaübungen zu Zeitenbildung. Ein eigenes Kapitel wird auch explizit der „Grammatik mit Dramatechniken“ gewidmet: Darin werden unter anderem Übungen zu unregelmäßigen Pluralformen, der

⁸⁶ Even, 2003, 54.

⁸⁷ Even, 2003, 54.

Passivkonstruktion und der Imperativbildung angeboten. Beispielsweise im Spiel „Wir sind ein Zimmer!“⁸⁸ üben die Jugendlichen die Passivkonstruktion und die korrekte Anwendung von Ortspräpositionen. Sie stellen einzelne Möbelstücke dar, welche sich anhand einer detaillierten schriftlichen Beschreibung im Raum richtig positionieren müssen. Neben dieser Kopiervorlage ist das Werk auch im Allgemeinen eine wahre Fundgrube an Praxismaterialien.

Weitere 176 Dramaaktivitäten für den Fremdsprachenunterricht findet man in der bereits erwähnten Methodensammlung „*Drama Techniques in Language Learning*“ von Maley und Duff, wobei in vielen Spielbeschreibungen der grammatikalische Schwerpunkt allerdings nur punktuell vorhanden ist. Beispiel dafür wäre die Übung „Acronymics“⁸⁹, in der die Lernenden für bestehende Akronyme andere Abkürzungen finden sollen und dadurch indirekt die korrekte Wortstellung geübt wird. Bei der Übung „Touch it“⁹⁰ kann der Gebrauch des Imperativs geübt werden, und bei der Übung „Things aren't what they seem to be“⁹¹ die Bildung des Konjunktivs. Obwohl Duff und Maley sehr viele verschiedene Übungen beschreiben und alle die Sprechbereitschaft der Lernenden fördern sollen, wird der grammatikalische Output der beschriebenen Spiele nur selten explizit beschrieben.

Im Gegensatz dazu schenkt Elektra Tselikas in „*Dramapädagogik im Sprachunterricht*“ dem Zusammenhang zwischen Dramapädagogik und Grammatikunterricht mehr Aufmerksamkeit. Sie beschreibt dramapädagogische Aufgaben zur Konjugation von Verben und Übungen im Bereich der Syntax. Auch in der theoretischen Einleitung betont sie immer wieder, dass ihre Methoden „dazu verhelfen [sollen], sprachliche Ausdrücke bzw. grammatische Phänomene auf alternative[r] Weise zu thematisieren“⁹². Wie diese Thematisierung jedoch von statten gehen soll, wird aber auch in ihren Übungen nicht immer genau erklärt.

Die Methodensammlung „*Towards the Creative Teaching of English*“ herausgegeben von Lou Spaventa, bietet hier konkretere Beschreibungen an, welche Teilgebiete der

⁸⁸ Davis; Rinvoluti, 1999, 93.

⁸⁹ Vgl. Duff; Maley, 1982, 167.

⁹⁰ Vgl. Duff; Maley, 1982, 55.

⁹¹ Vgl. Duff; Maley, 1982, 104.

⁹² Tselikas, 1999, 67.

Grammatik mithilfe welcher Übungen geschult werden sollen. Besonderer Fokus wird auf die Bildung der Zeiten gelegt: Viele detailreich beschriebene Pantomimeanleitungen sollen die Schüler zu Fragen und Beschreibungen in der jeweils passenden Zeit animieren. In der Erklärung zu jeder Übung wird kurz auf das Sprachniveau, die Gruppengröße sowie die dafür benötigte Zeit eingegangen. Das Werk ist definitiv praxisorientiert gestaltet und dies wird auch in seiner Zielformulierung deutlich:

„The aim is to stimulate natural spontaneous spoken English, and to help the student use language that is both grammatically correct and appropriate as defined by place or mood.“⁹³

Eine ähnliche Zielsetzung hat sich Jill Hadfield mit ihrer Übungssammlung „*Classroom Dynamics*“ gesetzt. Sie beschreibt in einem ganzen Kapitel „humanistic exercises and personalized grammar“⁹⁴ praktische Dramaeinheiten, mit denen vor allem die Zeitenbildung einstudiert werden soll. In der Übung „Class Records“ wird beispielsweise die Bildung der „Present Perfect Tense“ geübt, indem die Jugendlichen durch Fragen herausfinden sollen, wie oft die Schüler der Klasse insgesamt bereits mit dem Flugzeug geflogen sind, sich das Bein gebrochen oder etwas geklaut haben.⁹⁵ Mit einer anderen Übung namens „Group Predictions“ wird die „Will-Future“ geübt, indem die Teilnehmenden ihre Vorstellungen und Wünsche zu ihrer persönlichen Zukunft und die ihrer Kolleginnen ausformulieren dürfen.⁹⁶ Die Jugendlichen lernen durch diese Übungen neben den sprachlichen Aspekten auch die Gesamtgruppe besser kennen, was wiederum für eine vertraute Lernatmosphäre sorgt. Allgemein legt Hadfield viel Wert auf positive Gruppendynamiken. Einzelne Kapitel in seinem Werk widmet sie beispielsweise der Vertrauensbildung, der Entfaltung des Selbstwertgefühls und der Entwicklung von Toleranz.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Drama im Grammatikunterricht hauptsächlich dazu verwendet wird, einzelne Regeln auf spielerische Art und Weise zu wiederholen und somit die Schülermotivation aufrecht zu erhalten. Man muss aber zugeben, dass es, wie auch im Bereich der „dramatischen“ Grundkompetenzen, sehr schwierig ist einzelne

⁹³ Langenheilm; Melville; Rinvolucris; Spaventa, 1980, 15.

⁹⁴ Hadfield, 1992, 59.

⁹⁵ Vgl. Hadfield, 1992, 63.

⁹⁶ Vgl. Hadfield, 1992, 65.

Dramaübungen zu finden, die sich nur mit einem einzigen Grammatikthema befassen. Oftmals ist die Wiederholung einer Grammatikregel nur das willkommene Nebenprodukt einer Dramaübung zur Wortschatzerweiterung.

4.4 „Dramatische“ Wortschatzerweiterung in der Literatur

„Mit Wörtern kann man zaubern, Assoziationen wecken, Stimmungen schaffen, Verwirrung stiften, jemanden loben, zu jemanden lieb oder böse sein und noch vieles mehr.“⁹⁷

Wörter sind mächtig. Sie stellen die Bausteine unserer Sprache dar und schon alleine deshalb ist es nur gerechtfertigt, ihnen auch im Unterricht gebührend Aufmerksamkeit zu schenken. In diesem Kapitel wird erklärt, wie dies in der dramapädagogischen Praxis funktioniert, und anhand ausgewählter Literaturbeispiele werden zahlreiche Methoden beleuchtet. Zuvor ist es jedoch sinnvoll, sich Gedanken über den aktuellen Stand der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die Wortschatzerweiterung zu machen.

In der Fachdidaktik hat sich dazu der Begriff „Lexical Approach“ durchgesetzt. Michael Lewis prägte diesen Begriff in den 1990er Jahren und erklärt dazu:

„[...] the Lexical Approach places communication of meaning at the heart of language and language learning. This leads to emphasis on the main carrier of meaning, vocabulary. The concept of a large vocabulary is extended from words to lexis, but the essential idea is that fluency is based on the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items.“⁹⁸

Es geht ihm darum, Wortschatzerweiterung nicht mehr im Sinne von einzelnen Wörtern zu sehen, die unabhängig voneinander gelehrt werden, sondern in Form von gesamten Sprachgruppen, welche gewöhnlicher Weise gemeinsam verwendet werden, wie beispielsweise: „by the way“, „at the party“, „draw a conclusion“, ...

Diese vorgefertigten „Sprachbrocken“, in der Fachliteratur auch „lexical chunks“ genannt, benötigen zwar mehr Hingabe beim Erlernen, aber einmal gemerkt, erleichtern sie die Kommunikation ungemein. Sie entlasten das Arbeitsgedächtnis, weil der Sprecher durch sie weniger kognitive Energie auf die sprachliche Korrektheit seiner

⁹⁷ Rooyackers, 1998, 75.

⁹⁸ Lewis, 1997, 15.

Aussagen verschwenden muss und somit flüssiger kommunizieren kann.⁹⁹ Sobald sie einmal korrekt abgespeichert sind, können sie quasi auswendig aufgesagt oder nach Belieben und Bedarf modifiziert werden.

Umgemünzt auf die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass Vokabelhefte nicht mehr nur aus zwei Spalten bestehen dürfen, sondern eine dritte Spalte für passende Sprachgruppen eingeführt werden soll. Überprüft und wiederholt können diese im dramapädagogischen Unterricht dann anhand einer Übung namens „El traductor“¹⁰⁰ werden. Hierbei zeigen die Jugendlichen nacheinander auf ein beliebiges Objekt im Raum (keine Person!) und bezeichnen es in der Fremdsprache mit einem komplett anderen Namen. Je weniger das gewählte Ding mit der erfundenen Bezeichnung zusammenpasst, desto besser. Den Jugendlichen bereitet es große Freude, wenn beispielsweise ein Wasserhahn als „amor de mi vida“ benannt wird, und gleichzeitig kann die Lehrperson erkennen, welche Vokabeln gelernt wurden.

Andere Dramaaktivitäten in dieser Art findet man in „111 Kurzrezepte für den Spanisch Unterricht“ von den beiden Fremdsprachenlehrenden Penny Ur und Andrew Wright. Ihre interaktiven Übungen benötigen höchstens fünfzehn Minuten und sind mit den entsprechenden Text- und Bildimpulsen auf Kopiervorlagen als gebrauchsfertige Auflockerung für den Unterricht gedacht. Inhaltlich bieten sie viele Buchstaben- und Wortspiele, sowie Aufgaben zum Begriffe erraten und definieren. Auch im Kapitel „Bilder sprechen lassen“ finden sich zahlreiche Übungen zur Wortschatzerweiterung, wie zum Beispiel das Spiel „Ungewöhnliche Perspektive“¹⁰¹. Hier werden Bilder aus einer untypischen Perspektive gezeigt und die Schülerinnen sollen erraten, worum es sich handelt.

Die Methodensammlung „Español en Pareja“ von Michael Dreke, Wolfgang Lind und Margaret Schlubach-Rüping ist sehr ähnlich wie „111 Kurzrezepte für den Spanischunterricht“ aufgebaut: Sie beinhaltet ebenso eine große Bandbreite an Kopiervorlagen, die Übungen stehen unabhängig voneinander und sind praxisnahe aufgebaut. Positiv zu erwähnen ist hier, dass die jeweiligen Aufgaben nach inhaltlichen

⁹⁹ Vgl. Jelic, 2011, 71.

¹⁰⁰ Übung aus einer Fortbildung bei Ursula Silaen.

¹⁰¹ Ur; Wright, 1999, 60.

Themenkomplexen wie „tiempo libre“, „mobiliario“ oder „drogas“ geordnet sind und je nach Wunschvokabular ausgewählt werden können. Zusätzlich werden den Jugendlichen zu allen Übungen kurze Beispieldialoge und hilfreiche Phrasen angeboten, um ihnen den Spracheinstieg zu erleichtern. „[...] lo característico de una situación comunicativa auténtica es un déficit de información que hay que vencer (rellenar).“¹⁰² Auf diesem Verständnis von Kommunikation sind viele Übungen im Werk aufgebaut: Schülerin A besitzt auf ihrem Zettel A Informationen und Vokabular, welches Schüler B auf seinem Zettel B erfragen muss, und umgekehrt.

Im Buch „*Jugando en Español*“ von Carlos Sanz Oberberger und Juana Sánchez Benito werden teilweise ähnliche Methoden zur Sprachanimation und Wortschatzvertiefung beschrieben. Auch der thematische Aufbau und die inhaltliche Zielsetzung ähneln den bereits oben erwähnten Büchern:

„Este tipo de ejercicios, utilizado como complemento junto con las demás actividades ya comunes en una clase de idiomas, contribuye a quitarles a los alumnos el miedo a hablar y formenta su creatividad.“¹⁰³

Auch das Buch „*Por Turnos*“ von Lisa Pranger und Francisca Pichardo Castro fällt in dieselbe Kategorie der Methodensammlung für den Fremdsprachenunterricht. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Werken, werden in „*Por Turnos*“ jedoch vor allem Brettspiele und Würfelspiele mit Wortschatzübungen verbunden. Beispielsweise sind auf einem Spielplan verschiedene Höflichkeitsfloskeln wie „¡Salud!“, „¡No te preocupes!“ oder „¡Qué pena!“ notiert, und je nachdem, auf welchem Feld man landet, muss man dazu eine kurze Szene improvisieren.¹⁰⁴

Neben der bereits erwähnten Literatur und den entsprechenden Praxisbeispielen gibt es noch endlos viele andere Übungen, durch welche der Wortschatz der Jugendlichen auf dramapädagogische Art erweitert werden kann. Auch wenn eine Wortschatz-Dramaaktivität nicht als solche deklariert wird, steckt doch fast immer „Lexical Approach“ dahinter. Selbst wenn die gelernten Wörter nur pantomimisch dargestellt werden und dann vom Rest der Klasse erraten werden sollen, ist das bereits eine kleine

¹⁰² Dreke; Lind; Schlubach-Rüping, 1995, 5.

¹⁰³ Sánchez Benito; Sanz Oberberger, 1997, 5.

¹⁰⁴ Vgl. Prange; Pichardo Castro, 2000, 58.

Vokabelwiederholung, die ohne großen Aufwand und Vorbereitung durchgeführt werden kann.

Als Fazit zu diesem Kapitel, hat sich herauskristallisiert, dass Dramaaktivitäten im Fremdsprachenunterricht immer mehrere Bereiche aktivieren, unabhängig davon, ob sie für den Erwerb der Grundkompetenzen, die Erarbeitung grammatikalischer Inhalte oder die Wortschatzerweiterung angewendet werden. Somit soll diese Unterteilung keine strikte Trennung der Aufgaben implizieren, sondern vielmehr aufzeigen, dass dramapädagogische Übungen in all diesen Disziplinen sinnvoll implementiert werden können.

Neben den vielfältigen Einsatzbereichen existieren auch verschiedene theoretische Konzepte für die dramapädagogischen Praxis: Sie besitzen unterschiedliche thematische und pädagogische Schwerpunkte und variieren in der präferierten Methodenwahl. Auch die dahinterliegende Intention zur Anwendung von Dramatechniken kann sich in den verschiedenen Ansätzen voneinander abheben.

Als Beispiel dafür wird nun im zweiten Teil dieser Arbeit das Konzept des *Theaters der Unterdrückten* vorgestellt. Anhand der dazugehörigen Methoden wird erforscht, ob und warum dieser personenzentrierte Zugang auch für die dramapädagogische Arbeit in Schulen und im Speziellen für den Fremdsprachenunterricht geeignet ist. Durch Interviews mit Experten aus dem Bereich der Schule und des Theaters wollte ich diesbezüglich ein realistisches Bild der Durchführbarkeit zeichnen.

Teil 2: Theater der Unterdrückten

5 Theater der Unterdrückten

„Wir alle sind Schauspieler. Sogar die Schauspieler selbst.

Theater ist etwas, das jeder in sich trägt.“¹⁰⁵

Augusto Boal

Das *Theater der Unterdrückten* ist eine Spielform, die sich aus den Bedürfnissen der Menschen formt und definiert. Sie möchte mit Methoden des Theaters gesellschaftspolitische Probleme, wie Marginalisierung und ungerechtfertigte Herrschaftsverhältnisse, aufzeigen und gegen sie ankämpfen. In der Praxis bedeutet dies, einen Rahmen zu bieten, in dem die Möglichkeit besteht, Konfliktsituationen darzustellen, und aus diesem heraus selbstbestimmt und handlungsfähig Lösungsansätze zu finden. Das übergeordnete Ziel ist die Emanzipation des Menschen.

Nachdem im schulischen Kontext auf lange Sicht eine ähnliche Zielsetzung angestrebt wird, ist es als Lehrerin zweckvoll, dem *Theater der Unterdrückten* Aufmerksamkeit zu schenken. Außerdem sind die dazugehörigen dramatischen Praxisübungen sehr leicht durchführbar. Auch das dahinterstehende ideologische Konzept regt zu einem Reflexionsprozess an, bei der die Lehrperson eventuell bestehende autoritäre Handlungsmuster aufbrechen kann.

„Auch wenn Theater selbst nicht revolutionär ist, diese Theaterformen sind ohne Zweifel eine Probe zur Revolution. Gehandelt wird in der Fiktion, aber die Erfahrung ist konkret.“¹⁰⁶

Im *Theater der Unterdrückten* werden die Grenzen zwischen Zuschauern und Schauspielerinnen aufgehoben. Stücke werden nicht mehr bloß vorgeführt, sondern mit den Betroffenen gemeinsam entwickelt und gespielt.¹⁰⁷

„Der Zuschauer ermächtigt keine Figur mehr, für ihn zu denken noch zu handeln. Der Zuschauer befreit sich: er denkt und handelt selbst. Theater ist Aktion.“¹⁰⁸

¹⁰⁵ Boal, 1998, Klappentext.

¹⁰⁶ Boal, 1989, 55.

¹⁰⁷ Vgl. Koch, 2003, 315.

¹⁰⁸ Boal, 1979, 66.

Dieser Ansatz kann als konsequente Fortsetzung von Brechts Forderung nach einem „eingreifenden Theater“ und der „Umwälzung der Gesellschaft“ gesehen werden.¹⁰⁹ Während Bertolt Brecht (1898 - 1956) das Theater als experimentellen Ort bezeichnet, „[...] der zu eigenverantwortlichen Denken aufruft und auf die Veränderungen der sozialen Verhältnisse zielt“¹¹⁰, begnügt sich das *Theater der Unterdrückten* nicht alleine mit der Reflexion, sondern fordert die darauf folgende Aktion.

„Das Theater der Unterdrückten überschreitet die Grenzen von Fiktion und Realität, von Bühne und Zuschauerraum, verlängert das Theater in die Realität als Probe auf die Realität, als Zukunftsprobe.“¹¹¹

Entwickelt wurde das *Theater der Unterdrückten* vom Brasilianer Augusto Boal, der den Sinn seiner Arbeit in der „[...] breite Systematisierung aller Formen, mit Hilfe derer sich Unterdrückte theatral ausdrücken können“¹¹² sieht. Trotz der weltweiten Ausbreitung seiner Techniken und des großen positive Echos darauf, bleibt er seinen Grundprinzipien treu und hebt sich nicht von seinen Zuschauern und Mitspielerinnen, den sogenannten „ZuschauSpielerinnen“¹¹³, ab:

„Nach langem und stetigem Austausch mit vielen Leuten in vielen Ländern, unterschiedlichen Kulturen, unter widersprüchlichen Bedingungen weiß ich, daß ich die Wahrheit nicht gepachtet habe. Ich habe nicht den Stein der Weisen bei mir, ich verfüge lediglich über ein paar Techniken, die helfen können, mir und meinen Zuschauern, der Wahrheit auf die Spur zu kommen – die Techniken des Theater der Unterrückten.“¹¹⁴

Das *Theater der Unterdrückten* bietet einen Pool an partizipativ-demokratisierenden Arbeitstechniken, die alle im Basiswerk „*Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*“ von Augusto Boal gesammelt wurden. Diese Methodensammlung ist jedoch keinesfalls geschlossen und kann und wird von den Boal-begeisterten „Schauspielern und Nicht-Schauspielern“¹¹⁵ weiterentwickelt und

¹⁰⁹ Vgl. Koch, 2003, 3015.

¹¹⁰ Koch, 2003, 53.

¹¹¹ Koch, 2003, 315.

¹¹² Baumann, 2001, 5.

¹¹³ Vgl. Koch, 2003, 364.

¹¹⁴ Boal, 1979, 8.

¹¹⁵ Boal, 1998, Buchtitel.

angepasst. Beispielsweise hat auch die österreichische freischaffende Theaterarbeiterin Birgit Fritz in ihrem Handbuch „*InExActArt*“ zahlreiche neue Methoden zur Praxis des *Theaters der Unterdrückten* gesammelt.

Die beteiligten Mitspielerinnen sollen sich durch die Übungen vom passiven Objekt zum handlungsfähigen Subjekt verwandeln und so selbstbestimmt ihr Leben meistern. Dieser Ansatz findet sich schon in Paulo Freires (1921 - 1997) „Pädagogik der Unterdrückten“. Sie bildet das theoretische Grundgerüst, auf dem das *Theater der Unterdrückten* aufgebaut ist: Bildung und Erziehung sollen demnach als „Praxis der Freiheit“¹¹⁶ gelebt werden, herrschende Passivität wird aufgebrochen, und als oberstes Grundprinzip gilt dabei die Bewusstmachung von sozialen Problemen. Durch die Einheit von Reflexion und Aktion sollen diese bekämpft und die „Befreiung des Menschen“¹¹⁷ eingeleitet werden.

Nachdem die Methode und das Konzept des *Theaters der Unterdrückten* nicht losgelöst vom Begründer Augusto Boal betrachtet werden kann, wird im nächsten Kapitel seine Biographie im historischen Kontext vorgestellt. Die Informationen dazu stammen größtenteils aus seiner Autobiographie „*Hamlet und der Sohn des Bäckers*“.

5.1 Biographie von Augusto Boal im historischen Kontext

Der brasilianische Theatermacher, Autor und Politiker Augusto Boal wurde am 16. März 1931 in Rio de Janeiro geboren, wo er am 2. Mai 2009, im Alter von 78 Jahren, an den Folgen von Leukämie starb.¹¹⁸

Er war Sohn einer portugiesischen Einwandererfamilie und studierte Chemie und Theaterwissenschaft an der Columbia University in New York. Nach seiner Rückkehr nach Brasilien 1956 übernahm er mit 25 Jahren das kleine „Teatro de Arena“ im Zentrum von São Paulo, und war dort von 1956 bis 1971 als Leiter tätig. Dort experimentierte er mit der Theatertheorie der „produktiven Einfühlung“ von Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1863 – 1938), die besagt, dass der Schauspieler die Bühnenfigur mit dem eigenen Erleben ausfüllen soll.¹¹⁹ Boal schreibt dazu:

¹¹⁶ Freire, 1974, Buchtitel.

¹¹⁷ Koch, 2003, 315.

¹¹⁸ Vgl. Spindler, 2009, 17.

¹¹⁹ Vgl. Koch, 2003, 294.

„Durch konsequentes Studium der Methode – und zwar nicht servil, sondern indem wir diese auf unsere Realität anwandten - begannen wir einen brasilianischen Stil zu entwickeln, der jenem des Teatro Brasileiro de Comédia entgegenstand. Brasilianische Theaterarbeit bedeutete ganz wir selbst zu sein. Aspekte wie Klasse, Gesellschaftssysteme etc. spielten keine Rolle.“¹²⁰

Das „Teatro de Arena“ war zu dieser Zeit das erste Theater im Land, das von einem fixen Ensemble kollektiv geführt wurde¹²¹ und sich nicht am europäischen Theater orientierte. Mit Ausnahme einer Inszenierung von Bertolt Brecht wurden nur nationale Stücke aufgeführt.¹²² Alle anderen Theaterproduktionen richteten sich nach dem „Teatro Brasileiro de Comedia (TBC)“, das Stücke aus Europa importierte, Regisseure und Bühnenbildner aus Italien engagierte und sogar Schauspieler zum Sprechen mit einem italienischen oder spanischen Akzent animierte.¹²³ „Man fühlte sich nun dem europäischen und nordamerikanischen Kontinent nicht nur wirtschaftlich und politisch, sondern auch intellektuell nahe.“¹²⁴ Das „Teatro de Arena“ brach mit dieser ästhetischen Praxis: Theater wurde dort im Zeichen des lateinamerikanischen Befreiungskampfes gelebt und versuchte nicht mehr Fremdes zu imitieren.

Im Jahr 1961 wurde der relativ liberale João Goulart zum Präsident von Brasilien gewählt. Er verstaatlichte amerikanische Erdölunternehmen, verabschiedete eine Landreform und gewährte sogar den ca. 40 Millionen Analphabeten im Land das Wahlrecht.¹²⁵ Seine Politik versuchte, die gesellschaftlichen Missstände zu korrigieren, indem beispielsweise Arbeiter- und Bauerngewerkschaften gegründet wurden, jedoch veränderte sich nichts Grundlegendes für die Bevölkerung, da weiterhin der Staat alles kontrollierte und regulierte.

Als kulturelle Basisbewegung entstanden in dieser Zeit auch die „Centros Populares de Cultura“, sie traten dem westlichen Kulturimperialismus entgegen. Einer ihrer wichtigsten Programmpunkte war die Alphabetisierung der Favela-Bewohner und der Landbevölkerung im Sinne „Pädagogik der Unterdrückten“ Paulo Freire:

¹²⁰ Boal, 2000, 152.

¹²¹ Vgl. Baumann, 2001, 2.

¹²² Vgl. Sartingen, 2007, 106.

¹²³ Vgl. Haslinger, 1996, 54.

¹²⁴ Boal, 1979, 9.

¹²⁵ Vgl. Boal, 1989, 11.

Alphabetisierung wurde auch als Politisierung gesehen.¹²⁶ Augusto Boals Theaterwerkstatt unterstützte diese Arbeit und trat an unterschiedlichsten Orten mit Propagandatheater oder didaktischen Stücken auf. Das „Teatro de Arena“ wurde somit zum Theater des Volkes: Gespielt wurde teilweise vor mehr als 5000 Zuschauern,¹²⁷ auf Dorfplätzen oder Kirchentreppen. Gesprochen wurde die Sprache der Straße, gespielt inmitten der Zuschauerinnen. Der Schauspieler wurde zum Menschen.¹²⁸ Die Akteure stellten die Lebensrealität der Masse dar, gewannen ihr Vertrauen und bekamen dadurch politische Einflussmöglichkeit beim Volk. Man wollte ein Ereignis wie beispielsweise die Kubanische Revolution erklären, ohne viel Zeit dabei zu verlieren. Boal selbst bezeichnete diese Stücke als plakativ, derb, frech, provozieren, aggressiv und ästhetisch grobkörnig.¹²⁹

Als Goulart 1964 vom rechten Militär mit Unterstützung der USA gestürzt wurde, war Schluss damit.¹³⁰ Gewerkschaften und Studentenverbindungen wurden wieder abgeschafft, viele Zeitungsreaktionen geschlossen und zahlreiche Menschen aufgrund ihrer politischen Einstellung verfolgt.¹³¹ Die Zensur verbat Realismus in Film und Theater und davon war auch das „Teatro de Arena“ mit seinen volksnahen Auftritten betroffen. Inmitten einer Aufführung von „Tempo de Guerra“ wurde das Theater gestürmt und alle Ensemblemitglieder verhaftet.¹³² Da sich die Theatergruppe aber nicht unterkriegen lassen wollte, und ihre kritischen Aufführungen mit Hilfe des „Zeitungstheaters“ fortsetzte, wurde Augusto Boal im Jahr 1979 ohne offiziellen Grund verhaftet und drei Monate lang gefoltert. Aufgrund von internationalen Protesten ließ ihn die brasilianische Geheimpolizei wieder frei, jedoch mit dem Hinweis, dass er eine zweite Festnahme nicht überleben würde.¹³³ Im selben Jahr noch verließ er das Land.

Es begannen Jahre der Wanderschaft im Exil: Zuerst flüchtete er nach Buenos Aires, wo er sein ideologisches Konzept konkretisierte und die subversive Methode des „Unsichtbaren Theaters“ entwickelte. Bei einem längeren Alphabetisierungsaufenthalt

¹²⁶ Vgl. Boal, 1979, 10.

¹²⁷ Vgl. Haslinger, 1996, 55.

¹²⁸ Vgl. Boal, 1979, 11.

¹²⁹ Vgl. Boal, 1989, 10.

¹³⁰ Vgl. Boal, 1979, 12.

¹³¹ Vgl. Boal, 1979, 13.

¹³² Vgl. Boal, 1979, 13.

¹³³ Vgl. Spindler, 2009, 18.

in Peru erfand er 1973 das „Statuentheater“ und das „Forumtheater“. Es wird als Herzstück des *Theaters der Unterdrückten* angesehen und Boal nennt es „[...] die höchste Stufe des Zuschauertheaters als Zukunftsprobe.“¹³⁴ Im Jahr 1976 zog er nach Lissabon, und zwei Jahre später in die Stadt Paris, die er als zweite Heimat empfand.¹³⁵ Er gründete das „Centre du Theatre d' Ópprimé – Augusto Boal“ (CTO) und hielt zahlreiche Workshops in ganz Europa, um seine Techniken zu verbreiten.¹³⁶ Boal bemerkte, dass in Europa eine subtilere und weniger sichtbare Form der Unterdrückung stattfindet, als in Lateinamerika. Sie kennzeichnet sich vermehrt durch die persönliche Zensur der Gedanken:

„Offene und versteckte Unterdrückung findet täglich und überall statt. [...] Jedermann kann sich an einen Augenblick in seinem Leben erinnern, da er sich unterdrückt fühlte und gegen seine eigenen Interessen handelte.“¹³⁷

Die therapeutische Methode „Polizist im Kopf“, die in seinem Werk *„Der Regenbogen der Wünsche“* beschrieben ist, bietet hierbei „[...] Hilfe für die Auseinandersetzung mit inneren, verfestigten Blockaden und veranschaulicht die dahinter liegenden Erfahrungen mit bestimmten Personen oder Institutionen.“¹³⁸

Erst im Jahr 1986, fünfzehn Jahre nach seiner Flucht, konnte er wieder in sein Heimatland zurückkehren und dort seine Theaterarbeit fortsetzen. Er kandidierte 1992 für die Arbeiterpartei bei den Kommunalwahlen von Rio de Janeiro und bekam einen Sitz im Stadtrat.¹³⁹ Seine Aufgabe war es, die Schwierigkeiten der Großstadt über das Theater zu erforschen und zu bearbeiten. Boal entwickelte dafür als Werkzeug das „Legislative Theater“, in dem Bürgerinnen, ihre durch das Theater sichtbar gemachten Wünsche in Gesetzesvorschläge umwandelten.¹⁴⁰

Charakteristisch für Boal ist, dass er sein Methodenrepertoire immer an die aktuellen Bedürfnisse der jeweiligen Situation anpasste. Das ist auch der Grund, warum er seine zahlreichen Publikationen immer wieder weiterentwickelte und mehrere überarbeitete

¹³⁴ Boal, 1979, 15.

¹³⁵ Vgl. Delago, 2007, 15.

¹³⁶ Vgl. Koch, 2003, 314.

¹³⁷ Boal, 1989, 38.

¹³⁸ Boal, 2006, 16.

¹³⁹ Vgl. Spindler, 2009, 19.

¹⁴⁰ Vgl. Delago, 2007, 37.

Ausgaben herausbrachte. In den verschiedenen Etappen seines Lebens entwickelte er unterschiedliche Methoden, die alle unter dem Begriff *Theater der Unterdrückten* zusammengefasst wurden, und als großes gemeinsames Ziel die Befreiung von jeglicher Unterdrückung verfolgten. Auch heute noch arbeiten Theaterzentren in der ganzen Welt mit den Techniken von Augusto Boal weiter, kämpfen gegen Ungerechtigkeiten und für Demokratisierung und führen so sein Lebenswerk fort.

„Dem Theater der Unterdrückten ist es zu wünschen, dass es niemals als ein Kapitel Theatergeschichte mißverstanden werden möge.“¹⁴¹

6 Praxismethoden im Theater der Unterdrückten

Im Folgenden werden die verschiedenen Methoden des *Theaters der Unterdrückten* vorgestellt. Besonders wird auf jene Techniken eingegangen, die in der Schule am zielführendsten eingesetzt werden können. Angeführte Literaturhinweise eröffnen die Möglichkeit zur Vertiefung. Die Hauptquelle stellt jedoch immer noch Augusto Boals Primärwerk *„Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“*. Die Reihenfolge der vorgestellten Methoden entspricht der Chronologie ihrer Entwicklung.

6.1 Zeitungstheater

„Das Zeitungstheater stellt die Realität der Fakten wieder her, indem es die einzelnen Meldungen aus dem Zeitungskontext herauslöst, sie ohne verzerrende Vermittlung direkt vor den Zuschauer stellt. Es zeigt gewissermaßen die nackte Wahrheit.“¹⁴²

Ziel dieser Methode ist es, die „sogenannte «Objektivität» des Journalismus zu decouvrieren: Richtig lesen lehren und lernen.“¹⁴³ Dieselbe Intention wird auch im Sprachunterricht der Schule verfolgt: Wie im Kapitel des Leseverständnisses bereits erwähnt, sollen die Schülerinnen befähigt werden, sinnerfassend zu lesen, und die im Text versteckten Informationen herauszufiltern und kritisch zu beäugen. Manipulation und Halbwahrheiten durch Printmedien sollen offen dargelegt, und die Schüler so zu politisch mündigen Erwachsenen erzogen werden.

¹⁴¹ Boal, 1979, 16.

¹⁴² Boal, 1979, 29.

¹⁴³ Boal, 1979, 29.

Auch wenn ein Text inhaltlich korrekt ist, spielen noch andere steuernde Faktoren bei der Leserrezeption eine Rolle, wie beispielsweise die Platzierung und die Länge eines Artikels innerhalb einer Zeitung oder auch der Schrifttyp, die Wahl der Schlagzeile und nicht zu vergessen die dazu gedruckten Grafiken oder Karikaturen. Das „Zeitungstheater“ will einen Text von all diesen unterschwelligen Botschaften befreien beziehungsweise auf sie aufmerksam machen.

Jedes Textformat, sei es eine Zeitungsmeldung, ein Blogartikel, eine politische Rede oder auch ein Werbeslogan, kann mit der Methode des „Zeitungstheaters“ bearbeitet werden, genauso wie jede Person sich dieser Methode ermächtigen kann: Es sind keine schauspielerischen Vorkenntnisse dazu notwendig, denn die Schülerinnen müssen streng genommen „nur vorlesen“. Das senkt Hemmschwellen und dadurch wird das „Zeitungstheater“ besonders im schulischen Kontext gut anwendbar. Besonders Lehrer, die noch wenig Erfahrung mit Inszenierungen im Klassenzimmer haben, sollen zu dieser Methode motiviert werden. Augusto Boal entwickelte zehn Techniken des „Zeitungstheaters“, die im Folgenden kurz erläutert werden.

6.1.1 Einfaches Lesen

Hierbei wird eine Nachricht aus dem gegebenen Kontext herausgelöst und kommentarlos vorgelesen.¹⁴⁴ Durch die Separierung einer Nachricht von anderen Veröffentlichungen in einer Zeitung kann die dahinterliegende Botschaft eines Textes manchmal verständlicher und klarer wahrgenommen werden.

6.1.2 Vervollständigendes Lesen

Eine beliebte Manipulationstechnik in unserer Medienlandschaft ist die Unterschlagung von Hintergrundinformationen. Mitunter reicht es, einen Satz oder auch nur ein Wort auszulassen, und schon vermittelt die Nachricht einen gänzlich neuen Inhalt.¹⁴⁵ Durch das „Vervollständigende Lesen“ werden die Schülerinnen animiert nachzuforschen und diese Lücken mit vertiefenden Informationen zu füllen.

6.1.3 Gekoppeltes Lesen

Dank des freien Journalismus berichten die vielen verschiedenen Zeitungen auf sehr unterschiedliche Weise über ein und dasselbe Thema. Es wird von zahlreichen

¹⁴⁴ Vgl. Boal, 1979, 30.

¹⁴⁵ Vgl. Boal, 1979, 31.

Perspektiven beleuchtet, und nicht selten werden Argumente angeführt, die einander widersprechen oder sich sogar gegenseitig aufheben. Beim „Gekoppelten Lesen“ werden zwei gegensätzliche Texte nacheinander gelesen, um den Rezipienten zur Reflexion anzuregen. Durch den erzeugten Kontrast kann der Sinngehalt eines Themas geklärt werden. Boal meinte dazu: „Alleine die Gegenüberstellung genügte, um ein neues Licht auf die Verhältnisse zu werfen.“¹⁴⁶, nachdem er abwechselnd aus einer Werbung für Delikatessen und dann wieder aus einem Text über die hohe Kindersterblichkeit in Brasilien vorlas.¹⁴⁷

6.1.4 Rhythmisches Lesen

Jeder Rhythmus weckt unterschiedliche Assoziationen. Wenn Texte im Samba-, Tango-, Walzer- oder Marschrhythmus vorgetragen werden, bekommen sie plötzlich eine neue Bedeutung. Der Inhalt wird verfremdet und der aufgesetzte Rhythmus wird zum kritischen Filter des Textes.¹⁴⁸

6.1.5 Untermaltes Lesen

Beim „Untermalten Lesen“ werden Nachrichten mit bekannten Parolen oder Hymnen verbunden und sollen somit verstärkt werden. Diese Technik findet sich besonders oft in Politwerbesprüchen wieder.

6.1.6 Pantomimisches Lesen

Hier wird der Sinngehalt eines Textes durch eine zeitgleiche pantomimische Darstellung erweitert, widerlegt oder auch ein Aspekt im Speziellen hervorgehoben.¹⁴⁹ Im kleinen Rahmen wird diese Technik bereits angewandt, wenn ein Leser durch Kopfschütteln oder Naserümpfen seinen Widerspruch zur Meinung der Verfasserin ausdrückt. Schülerinnen kann man diese Methode näher bringen, indem man ihnen den Auftrag gibt, eine Nachrichtenmeldung vorzulesen und eine andere Schülerin soll „in Gebärdensprache übersetzen“.

¹⁴⁶ Boal, 1979, 31.

¹⁴⁷ Vgl. Boal, 1979, 31.

¹⁴⁸ Vgl. Boal, 1979, 32.

¹⁴⁹ Vgl. Boal, 1989, 33.

6.1.7 Improvisierendes Lesen

Mit dieser Methode werden Meldungen szenisch nachgespielt, wobei alle Varianten und Nuancen zugelassen sind. Das heißt auch vollkommen emotionslose Darstellungen können sehr wirkungsvoll beim Zuschauer und Zuhörer ankommen.

6.1.8 Historisches Lesen

Zeitungsnachrichten von heute werden beim „Historischen Lesen“ mit ähnlichen Ereignissen der Geschichte in Beziehung gesetzt. Es wird dabei nicht einem unumstößlichen Beispiel nachgeeifert, sondern es sollen historische Alternativen zur aktuellen Situation aufgezeigt werden. Ziel dabei ist es, die Gegenwart daran zu überprüfen und aus der Geschichte zu lernen.¹⁵⁰ Gerade in Österreich und Deutschland, zwei Ländern mit nationalsozialistischer Vergangenheit, gilt es wachsam zu bleiben und neonazistische Aktivitäten zu verurteilen. Das „Historische Lesen“ bietet einen möglichen Handlungszugang zu kritischen Themen.

6.1.9 Konkretisierendes Lesen

Mit dieser Methode wird aus der täglichen Flut von Nachrichten die Kernbotschaften herausgefiltert und schauspielerisch auf den Punkt gebracht. Szenisch oder grafisch wird dargestellt, was zu oft gebrauchte Wörter nicht mehr aufdecken können.¹⁵¹

6.1.10 Pointiertes Lesen

Ein Text wird im Stil eines fremden Genres reproduziert oder kommentiert.¹⁵² Beispielsweise wird ein Sachbericht im Stil eines Krimis vorgelesen oder ein politischer Diskurs in der Stimmung eines Liebesromans. Durch diesen Verfremdungsprozess wird Reflexion angeregt und der Blick frei auf die wahre Bedeutung des Inhalts.

6.1.11 Kontext – Lesen

In der medialen Berichterstattung werden oft Einzelheiten hochstilisiert und dadurch wird der wahre Sachverhalt verdreht. Für die korrekte Einschätzung einer Situation sind meist weitgreifende Hintergrundinformationen vonnöten. Diese werden im „Kontext-Lesen“ in Form des szenischen Spiels nachgeliefert.¹⁵³

Allgemein Augusto Boal natürlich kein Patent auf die spielerische und theatrale Arbeit mit Zeitungen. Auch andere Dramapädagogen wie Paul Rooyackers regen zum Spiel mit

¹⁵⁰ Vgl. Boal, 1979, 33.

¹⁵¹ Vgl. Boal, 1979, 33.

¹⁵² Vgl. Boal, 1979, 34.

¹⁵³ Vgl. Boal, 1979, 34.

Zeitung und Wörtern an. Dennoch bleibt zu bemerken, dass Augusto Boal mit seinen Zeitungstheatermethoden besonders die Kompetenz zu bewusstem und kritischem Lesen fördern möchte: Informationen sollen gefiltert, Bewertungen und Meinungen als solche erkannt, und der politische Background eines Textes soll dabei berücksichtigt werden.¹⁵⁴ Das Leseverständnis der Schülerinnen wird durch diese Methoden auf einem sehr hohen Niveau gefördert und gleichzeitig auch ihre Sprachkompetenz entwickelt, da die Jugendlichen beim Vorlesen auf die korrekte Aussprache achten müssen.

Eine weitere Methode von Augusto Boal nennt sich das „Unsichtbare Theater“. Sie ist bei weitem nicht so leicht umsetzbar wie das „Zeitungstheater“, denn sie erfordert größere schauspielerische Vorkenntnisse und muss außerhalb der Schule durchgeführt werden.

6.2 Unsichtbares Theater

Ziel dieser Technik ist es:

„[...] Unterdrückung sichtbar zu machen. Dieses Theater muß «unsichtbar» sein, damit es die Unterdrückung, die fast immer unsichtbar ist, sichtbar machen kann.“¹⁵⁵

Im „Unsichtbaren Theater“ wird die Wirklichkeit zu ihrem eigenen Bühnenbild,¹⁵⁶ indem die Schauspielerinnen im öffentlichen Raum eine Konfliktszene inszenieren, ohne die Passanten darüber aufzuklären. Eine Situation der Unterdrückung findet (gespielt!) statt und die gesamte Öffentlichkeit soll sie sehen. Währenddessen beginnen andere Schauspieler, die sich unter die Passantinnen gemischt haben, eine kontroverse Diskussion über die Situation.¹⁵⁷ Die meisten gespielten Szenen und anschließenden Dispute werden mit großer emotionaler Beteiligung geführt. Sie sollen einerseits von den Schauspielerinnen angeheizt, und andererseits aber auch auf eine inhaltlich sachliche Ebene gebracht werden.¹⁵⁸ Der Schein der Authentizität bleibt während der gesamten Aktion gewahrt. Unterdrückung wird von den aktiven Schauspielern zwar

¹⁵⁴ Vgl. Pelzeder, 2000, 66.

¹⁵⁵ Boal, 1979, 116.

¹⁵⁶ Vgl. Boal, 99.

¹⁵⁷ Vgl. Spindler, 2009, 37.

¹⁵⁸ Vgl. Thorau, 2013, 87.

dargestellt, darf aber in keiner Weise auf außenstehende oder eingreifende Personen ausgeübt werden.¹⁵⁹

Im schulischen Kontext sollte das „Unsichtbare Theater“ nicht ohne persönliche Betroffenheit und weitreichende politische Absichten durchgeführt werden.¹⁶⁰ Die Schülerinnen müssen einerseits die gespielten Rollen zuvor sehr gut einstudiert haben, andererseits auch situationsflexibel reagieren können. Um für alle Eventualitäten gerüstet zu sein, benötigen sie im Vorfeld ein breites Training, um entsprechend reagieren und spontan handeln zu können.¹⁶¹

Wenn Schüler eine Fremdsprache neu erlernen ist es fast unmöglich ein Setting zu schaffen, in dem sie authentisch agieren können. Schon aufgrund ihrer geringen Sprachkompetenz würden sie sehr bald an Grenzen zu stoßen. Darum findet das „Unsichtbare Theater“ auch kaum Anwendung im Fremdsprachenunterricht und überlässt dieses Aktionsfeld eher dem Fach „Geschichte und Politische Bildung“. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auf diese elementare Methode des *Theaters der Unterdrückten* auch nicht weiter eingegangen, jedoch finden sich im Sekundärwerk „*Unsichtbares Theater*“ von Henry Thorau zahlreiche Beispiele, theoretische Hintergrundinformationen und Praxistipps zur Vertiefung.

Die folgende Technik, „Statuen- oder Bildertheater“ genannt, besitzt im Gegensatz zum „Unsichtbaren Theater“ wieder einen breiteren Anwendungsbereich in der Schule.

6.3 Bildertheater / Statuentheater

„Zuerst war das reale, dann das ideale Bild. Wie aber kommt man vom realen zum idealen Bild? Wie geht die Veränderung, die Revolution vor sich? Die Phasen des Übergangs in Bildern zu diskutieren ist der wichtigste Teil dieser Theaterform. Jeder Teilnehmer darf vom ersten Bild ausgehend, durch Umgruppierung der Bild-Elemente zeigen, wie seiner Meinung nach die Wirklichkeit verändert werden könnte.“¹⁶²

¹⁵⁹ Vgl. Pelzeder, 2000, 67.

¹⁶⁰ Vgl. Neuroth, 1994, 122.

¹⁶¹ Vgl. Spindler, 2009, 38.

¹⁶² Boal, 1989, 54.

Boal geht es darum, eine konkrete Unterdrückungssituation mit dem eigenen Körper nachzustellen und dann Schritt für Schritt zu verändern: Dazu wird eine Skulpturengruppe aus mehreren Teilnehmern aufgestellt ohne dabei zu sprechen. Sie verkörpert die Gefühle und Erfahrungen der Gruppe. Man beginnt mit einem der Realität entsprechenden Ausgangsbild und stellt danach – im Kontrast dazu – ein realistisches Wunschbild dar. Die nächste Aufgabe besteht darin, dass die Teilnehmerinnen den Übergang zwischen diesen beiden Bildern ausprobieren sollen. Nacheinander kann jede als „Bildhauerin und Regisseurin“ seine Kollegen umformen, und somit mögliche Befreiungsformen aufzeigen.¹⁶³ Als Variation kann auch die gesamte Gruppe in Zeitlupe alle Handlungen ausführen, um vom Realbild zum gewünschten Idealzustand zu kommen.

Das „Bildertheater“ hat die Intention „[...] durch Bilder Gedanken sichtbar zu machen, die oft nicht ausgesprochen werden können.“¹⁶⁴ Die Körpersprache ist dabei ein mächtiges Werkzeug, das im Sinne der Selbstdarstellung und Kommunikation eingesetzt wird. Es fällt Schülerinnen oft leichter, auf diese Art Gefühle auszudrücken, da sie nicht mit Worten erklärt werden müssen.¹⁶⁵ Im *Theater der Unterdrückten* gibt es hierbei keine Zensur. Alle Ideen sind willkommen und werden in Form von Statuen und Bildern ausprobiert.

Auch im Fremdsprachenunterricht kann diese Methode sehr gut verwendet werden: Die Schülerinnen können beispielsweise Problemsituationen aus Fachtexten mit dem „Bildertheater“ darstellen und so den Inhalt auf einer körperlichen Ebene vertiefen. Ebenso können Konfliktmomente im eigenen Schulalltag können bearbeitet werden. Zusätzlich kann diese Technik um die sprachliche Dimension erweitert werden, indem die Figuren nacheinander einzelne Worte oder Sätze zu ihrer aktuellen Situation in der Rolle äußern. Diese kleinen Reden sollen unbedingt im Realbild und im Idealbild gehalten werden, um den sprachlichen und emotionalen Kontrast zwischen den beiden zu verdeutlichen.

¹⁶³ Vgl. Boal, 1979, 56.

¹⁶⁴ Haslinger, 1996, 85.

¹⁶⁵ Vgl. Neuroth, 1994, 125.

Wenn das „Bildertheater“ für sich alleine angewandt wird, dann soll man den Schauspielerinnen unbedingt die Möglichkeit geben, ihre neuen Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren.¹⁶⁶ Oft wird das „Bildertheater“ jedoch als Vorstufe zum „Forumtheater“ eingeführt, welches im folgenden Kapitel näher beschrieben wird.

6.4 Forumtheater

Das „Formtheater“ ist Boals weltweit verbreitetste „Form des politisch-pädagogischen Mitspiel- und Improvisationstheaters“¹⁶⁷: Es will, wie alle anderen Methoden des *Theaters der Unterdrückten* auch, auf Themen wie Macht- und Gewaltmissbrauch, Rassismus oder Sexismus aufmerksam machen und konkrete Bekämpfungsstrategien für die gesellschaftlich-politische Praxis proben. Durch die Verknüpfung von Aktion und Reflexion werden Zuschauerinnen zu Neuschöpferinnen von Welt.¹⁶⁸

„Forumtheater ist antiautoritär. Es beansprucht nicht, den richtigen Weg zu zeigen – richtig in welcher Hinsicht? Es bietet eine Chance, Mittel und Wege zu studieren.“¹⁶⁹

Im „Forumtheater“ spielen zuerst Schauspieler eine kurze Konfliktszene vor, in der Protagonist (Unterdrückter) und Antagonistin (Unterdrückerin) ihre Einstellungen sichtbar machen.¹⁷⁰ Am dramatischen Höhepunkt bricht die Szene ab. An dieser Stelle werden die Zuschauerinnen eingeladen, ins Spielgeschehen einzugreifen und spielerisch ihren Lösungsweg zu präsentieren, um die Unterdrückungssituation zu beenden. Das Publikum übernimmt somit eine Hauptrolle und wird von Zuschauern zum „ZuschauSpieler“, vom Objekt zum Subjekt.¹⁷¹ Die Szene beginnt erneut: Der „ZuschauSpieler“ versucht sie zu verändern, während die Schauspieler aus ihrem Rollenwissen heraus darauf reagieren und improvisieren. Durch das emotionale Erleben einer Rolle werden den Teilnehmern Schwierigkeiten im Problemlösungsversuch bewusst, denn manche verbal vorgeschlagenen Lösungen gestalten sich in der Realität als schwer durchführbar.¹⁷²

¹⁶⁶ Vgl. Boal, 1989, 55.

¹⁶⁷ Koch, 2003, 108.

¹⁶⁸ Vgl. Koch, 2003, 108.

¹⁶⁹ Boal, 1989, 55.

¹⁷⁰ Vgl. Koch, 2003, 109.

¹⁷¹ Vgl. Pelzeder, 2000, 74.

¹⁷² Vgl. Haslinger, 1996, 87.

„Es ist ein Spiel Zuschauer contra Schauspieler, Veränderungswille gegen Konformismus oder Konservatismus: die Welt, wie sie ist – die Welt, wie sie sein soll.“¹⁷³

Es wird gespielt, bis eine weitere Person aus dem Publikum mit einem: „Stopp!“ die Szene erneut unterbricht und sich selbst ins Spiel bringt. Der bisherige Protagonist wird ausgetauscht und ein neuer Lösungsversuch wird getestet.

6.4.1 Spielleitung names Joker

Eine Spielleitung, die im „Forumtheater“ „Joker“ genannt wird, übernimmt dabei die Vermittlung zwischen Bühne und Publikumsraum. Ihre Aufgabe ist es, Spielvorschläge zu koordinieren, darauf zu achten, dass die Spielregeln eingehalten werden und die anschließende Diskussion zu moderieren,¹⁷⁴ ohne jegliche Form der Manipulation. Sie soll Handlungsvorschläge auf den Punkt bringen, aber nicht Einfluss auf das Geschehen nehmen. Der „Joker“ selbst darf keine Entscheidungen treffen.¹⁷⁵ In der Schule übernimmt diese Rolle klassischerweise die Lehrerin, jedoch wäre es im Sinne der Emanzipierung, dass auch Schülerinnen in diese Aufgabe hineinwachsen, und dazu braucht es Experimentierchancen.

Im Werkstattbuch *„Theater macht Politik – Forum Theater nach Augusto Boal“* von Simone Odierna und Fritz Letsch werden verschiedene „Forumtheatergruppen“ vorgestellt. Im Kapitel „Jugendarbeit und Schule“ wird anhand von Erfahrungsberichten und Praxisbeispielen aus Deutschland und Österreich analysiert, wie „Forumtheater“ in der Schule zur Gewaltprävention oder als Zivilcourage training angewandt werden kann.

176

In der Schule ist jedoch die vordefinierte, strikte Trennung zwischen Unterdrückterin und Unterdrücktem nicht immer passend: Viele Konflikte finden zwar zwischen Schülerinnen und Lehrern als Autoritätsperson statt, jedoch würde im klassischen Boalschen Setting die Lehrerin als Antagonist keine Stimme zur Veränderung bekommen.¹⁷⁷ Es wäre also sinnvoll, die Methode dementsprechend anzupassen, sodass sowohl die Schülerin als

¹⁷³ Boal, 1979, 85.

¹⁷⁴ Vgl. Spindler, 2009, 40.

¹⁷⁵ Vgl. Spindler, 2009, 91.

¹⁷⁶ Vgl. Letsch; Odierna, 2006, 51.

¹⁷⁷ Vgl. Spindler, 2009, 40.

auch der Lehrer ausgewechselt, und somit auch kooperative Verhaltensweisen der Lehrperson als Problemlösung gezeigt werden können.

In manchen Schulen wird das „Forumtheater“ innerhalb des Schülerparlaments angewandt, um konkrete schulische Problemstellungen zu diskutieren, verschiedene Perspektiven aufzuzeigen und nach Möglichkeit zu lösen. Diese Form kann Teil des „Legislativen Theaters“ genannt werden.

6.5 Legislatives Theater

„Auf eine Formel gebracht will das »Legislative Theater« Wünsche in Gesetze oder Träume in konkrete politische Maßnahmen verwandeln.“¹⁷⁸

Das „Legislative Theater“ arbeitet mit der Methode des „Forumtheaters“, jedoch werden die Bedürfnisse und Änderungsversuche des aktiven und öffentlichen Publikums in Protokollen festgehalten und dann von Rechtsexpertinnen als konkrete Gesetzesvorschläge ausformuliert. Augusto Boal entwickelte und erprobte dieses Modell als Abgeordneter des Stadtparlaments von Rio de Janeiro. Zahlreiche Gesetzesinitiativen wurden daraufhin verabschiedet, wie beispielsweise ein Gesetz zum Schutz von Opfern und Zeugen oder ein Gesetz, das Krankenhäuser dazu verpflichtete, geriatrische Abteilungen zu errichten.¹⁷⁹ Das „Legislative Theater“ wird zur „transitiven Demokratie“, weil das Volk nicht mehr nur durch Wahlen partizipiert und dann vertreten wird, sondern selbst seine Stimme erhebt.¹⁸⁰

6.6 „Regenbogen der Wünsche“ und „Polizist im Kopf“

In seinem Exil erkannte Augusto Boal, dass Unterdrückung in Europa weniger in Form von politisch-sozialer Repression wie in Brasilien stattfindet. Er bemerkte sie aber dennoch und zwar in Gestalt internalisierter Unterdrückung:

„Hier in Europa [...] tauchen eher Probleme auf wie die Beziehungslosigkeit der Menschen, Isolation, Einsamkeit, Lebensangst, Probleme der Konsumgesellschaft, die das Individuum bedrohen oder es, schließlich, gar zerrütten.“¹⁸¹

¹⁷⁸ Boal, 2006, 195.

¹⁷⁹ Wiegand, 1999, 217.

¹⁸⁰ Vgl. Koch, 2003, 180.

¹⁸¹ Boal, 1979, 165.

Daher entwickelte er seine Methoden weiter, und stellte dabei die inneren Konflikte des einzelnen Subjekts in den Mittelpunkt des Spiels. Ziel seiner Arbeit blieb aber die Befreiung von Unterdrückungsmomenten. In seinem Methodensammelwerk *„Der Regenbogen der Wünsche“* stellt er sogenannte prospektive (auslotende) und introspektive (nach innen gewandte) Techniken vor, die helfen sollen, durch Beobachtung und szenische Beiträge der Mitspielerinnen verschüttete Ressourcen aufzudecken, Bedürfnisse zu klären und alternative Verhaltensstrategien zu testen.¹⁸² Beispielsweise erlaubt die Methode *„Regenbogen der Wünsche“* der Protagonistin:

„[...] sich selbst nicht als einseitiges Wesen zu sehen, sondern als multiples Geschöpf, dessen Bild von einem Prisma reflektiert wird, das aus den anderen Teilnehmern besteht.“¹⁸³

In Form von Standbildern verkörpern die Mitspieler die verschiedenen inneren Wünsche und Gefühle der Protagonistin, und bieten somit die Grundlage für szenische Improvisationen. Sie sollen dazu dienen, diffuse und teilweise in Konflikt zueinander stehende Emotionen zu verdeutlichen und zu ordnen.

Die Methode *„Polizist im Kopf“* arbeitet mit ähnlichen Techniken, jedoch zielt sie darauf ab, innere Blockaden, die sogenannten *„Polizisten im Kopf“*, zu enttarnen und zu lösen. Der Protagonist wird in seinem Alltag von diesen polizeiartigen Instanzen *„im Kopf“* daran gehindert frei zu handeln. Wenn sie nun im *Theater der Unterdrückten* personifiziert und in eine räumliche Konstellation gebracht werden, dann können sie zu Wort kommen und der Protagonist kann sich auf einer surrealen Ebene szenisch mit ihnen auseinandersetzen.¹⁸⁴

Die Spielleiterin muss bei diesen Methoden besonders sensibel auf die Teilnehmer eingehen, da manche Übungen schon an das therapeutische Theater grenzen: Sie unterscheiden sich aber zum Psychodrama von Jacob Levey Moreno insofern, als Moreno mit seinen Methoden versucht, Individuen zu heilen, und Boal eher auf eine

¹⁸² Vgl. Koch, 2003, 240.

¹⁸³ Boal, 2006, 151.

¹⁸⁴ Vgl. Koch, 2003, 241.

gesellschaftliche Veränderung abzielt.¹⁸⁵ Er begründet dies mit drei Hypothesen, die er „Osmose“, „Metaxis“ und „Analoge Induktion“ nennt:

- „Osmose“ meint hier die „Durchdringung von Mikrokosmos und Makrokosmos“¹⁸⁶. Das heißt, dass in jedem kleinsten Ereignis des alltäglichen Lebens alle moralischen Werte einer Gesellschaft beinhaltet sind und deshalb am Einzelbeispiel die allgemein-gesellschaftlichen Prinzipien diskutiert werden können.¹⁸⁷
- Zum Begriff der „Metaxis“ schreibt Boal: „Wenn der Unterdrückte in der Rolle des Künstlers Bilder seines eigenen Lebens gestaltet, dann gehört er gleichzeitig zwei verschiedenen autonomen Wirklichkeiten an. Dieses Phänomen, zugleich dem Bild der Realität und der Realität des Bildes anzugehören, nennen wir Metaxis.“¹⁸⁸ Mit der szenischen Darstellung einer Einzelrealität entfalten die gespielten Bilder eine ästhetische Dimension, durch die sich auch andere mit dem betreffenden Schicksal identifizieren können.¹⁸⁹
- Die „Analoge Induktion“ bedeutet, dass das Besondere aufgrund der grundsätzlichen Ähnlichkeit der Fälle vernachlässigt werden kann. Wenn alle Teilnehmer aus der gleichen sozialen Schicht kommen, „[...] wird der individuelle Bericht einer Einzelperson sofort verallgemeinert.“¹⁹⁰ Einzigartigkeit soll mit Hilfe der „analogen Induktion“ in ein allgemeingültiges Modell verwandelt werden.

Auch wenn im *Theater der Unterdrückten* generell nicht das Einzelschicksal im Vordergrund steht, sondern immer die Weiterentwicklung der gesamten Gruppe, so braucht die Leitperson trotzdem ein feines Gespür, wann Phasen abgebrochen oder forciert werden sollen.¹⁹¹ Persönliche Grenzen dürfen dabei niemals überschritten werden.

¹⁸⁵ Vgl. Wiegand, 1998, 80.

¹⁸⁶ Neuroth, 1994, 73.

¹⁸⁷ Vgl. Spindler, 2009, 41.

¹⁸⁸ Boal, 2006, 55.

¹⁸⁹ Vgl. Spindler, 2009, 42.

¹⁹⁰ Boal, 2006, 56.

¹⁹¹ Vgl. Nee, 2000, 12.

Der Fremdsprachenunterricht in der Schule bietet meist keinen Rahmen für Methoden aus dem „*Regenbogen der Wünsche*“, da sie einerseits sehr viel Zeit benötigen, und andererseits Probleme und Emotionen freilegen können, die einer vertiefenden Bearbeitung bedürfen. Andere Techniken des *Theaters der Unterdrückten* eignen sich aber sehr wohl für die Realisierung im schulischen Kontext und im Speziellen für den Fremdsprachenunterricht.

7 Theater der Unterdrückten im Fremdsprachenunterricht

Nachdem nun ein Überblick über die Methoden des *Theaters der Unterdrückten* geschaffen wurde, wird in diesem Kapitel auf deren Implementierung im Fremdsprachenunterricht eingegangen. In diesem Zusammenhang können Daniel Feldhender und Bernard Dufeu nicht unerwähnt bleiben, da sie beide das *Theater der Unterdrückten* für einen teilnehmeraktivierenden Fremdsprachenunterricht erforschten. Sie wichen damit von der konventionellen Unterrichtsmethodik ab und ersetzten sie durch eine ganzheitliche, interdisziplinäre Arbeitsweise, die neben der Sprachvermittlung auch die Entwicklung der Lerner-Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt.¹⁹²

„Eine Sprache lehren impliziert die Aktivierung und Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit, des Mutes zum Sprechen und der Lust an der Sprache.“¹⁹³

Sie teilen ihre erlebnis- und erfahrungsorientierten Dramakonzepte für den Unterricht in drei Phasen ein:

- In der „*Aufwärm- und Sensibilisierungsphase*“ werden im Sinne von Boal Spiele durchgeführt, die anfangs nur die nonverbale Ausdrucksfähigkeit trainieren. Augusto Boal unterteilt sie in „*Spiele zur Schärfung der Sinne und Sensibilisierung für den eigenen Körper*“ und „*Spiele zum Kennenlernen und zur Integration einzelner Schülerinnen*“. Zahlreiche Beispiele dazu findet man in „*Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht – Schauspieler*“. Allgemein soll in dieser Phase eine lockere Atmosphäre geschaffen werden, um Ängste abzubauen und mögliche Lernmomente zu schaffen.¹⁹⁴

¹⁹² Vgl. Neuroth, 1994, 95.

¹⁹³ Feldhender, 1991, 137.

¹⁹⁴ Vgl. Neuroth, 1994, 95.

- In der „*Lern- und Vertiefungsphase*“ wird danach vor allem mit den Methoden der szenischen Darstellung gearbeitet: Als Einstieg wird dazu oft das einfach strukturierte „*Bildertheater*“ verwendet, da die Körperhaltungen der Statuen verbale Assoziationen auslösen. Diese „projektiven und assoziativen Sprechkanäle“¹⁹⁵ werden auch im „*Forumtheater*“ genutzt. Hier eignet sich im Speziellen die Methode „*Stopp und Denke!*“, bei der ein Charakter seinen inneren Monolog laut aussprechen soll, oder Interviewtechniken, bei denen die Persönlichkeit einer Rolle herausgearbeitet wird. Auch das „*Zeitungstheater*“ bietet Sprechmomente: Sie zielen neben dem inhaltlichen Verstehen auch auf das Zusammenspiel von korrekt angewandtem Vokabular und authentischem Körperausdruck ab.¹⁹⁶
- Die anschließende „*Abschluss- oder auch Reflexionsphase*“ dient dazu, den Schülern eine Möglichkeit zu bieten, die erlebten Gefühle in den einzelnen Rollen zu formulieren. Durch die Verbalisierung können Gedanken sortiert werden. Der Transfer zwischen geprobter Revolution und Realität wird vorbereitet.

Wenn das *Theater der Unterdrückten* im schulischen Kontext angewandt wird, dann entspricht das Erlernen einer Fremdsprache dem Prozess der persönlichen Entfaltung und Befreiung. Unter diesem Gesichtspunkt wird das Lernen der Sprache zur Identitäts- und Realitätsarbeit.¹⁹⁷ Die Beziehungsebene spielt hierbei eine besondere Rolle, da Dramaunterricht und das *Theater der Unterdrückten* keinesfalls hierarchisch aufgebaut sein können, und sich alle Teilnehmer auf einer Augenhöhe begegnen. Auch die Lehrperson wird von Dufeu nicht „Lehrerin“ sondern „Trainerin“ genannt.¹⁹⁸ Sie hat die Aufgabe, ihre Schülerinnen zu begleiten und Sprachanlässe zu initiieren, jedoch liegt die Verantwortung im Spracherwerb genauso bei den Schülerinnen.

„Die Thematisierung der Beziehungsebene schafft Sprechkanäle aus der Situation der Teilnehmer. Es werden Phantasien und Projektionen freigesetzt, die die Lust an der Mitteilung wecken und so wiederum die Sprechmotivation steigern. Die Identifikation mit der Rolle, in der gehandelt und gesprochen wird,

¹⁹⁵ Feldhendler, 1991, 141.

¹⁹⁶ Vgl. Neuroth, 1994, 97.

¹⁹⁷ Vgl. Neuroth, 1994, 101.

¹⁹⁸ Vgl. Wiegand, 1998, 86.

wirkt unterstützend bei der Aneignung eines fremden Wortschatzes. Wenn bestimmte Vokabeln im Dialog oder der Handlung tatsächlich gebraucht werden, behält der Teilnehmer sie oft bereits beim einmaligen Benennen.“¹⁹⁹

7.1 Probleme in der Schule

Obwohl die oben beschriebenen Methoden sehr vielversprechend klingen und deren Vorteile klar für sich sprechen, stößt das *Theater der Unterdrückten* in einem „[...] Rahmen, in dem Inhalt, Methodik und Didaktik mehr oder weniger institutionell festgelegt“²⁰⁰ sind, doch an seine Grenzen. Allein die zeitliche Beschränkung einer Unterrichtseinheit auf 50 Minuten schließt zahlreiche Übungen aus. Selbst wenn man über Doppelstunden verfügt, kann beim Pausenklingeln noch eine intensive Aktion im Gange sein, die folglich abgebrochen werden müsste.

Eine weitere Schwierigkeit kann sich daraus ergeben, dass die Übungen prinzipiell nicht für die Schule konzipiert wurden, und viele ein höheres Sprachniveau erfordern, als die Schülerinnen vorweisen können. Diese Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand kann bei den Lernenden Missmut erzeugen, und es liegt am Lehrer einerseits den Schwierigkeitsgrad der Übung vorab passend zu wählen und andererseits bei der Durchführung mit Hilfestellungen zur Seite zu stehen, wenn Frustration droht.

Problematisch stellt sich auch die Verbesserung von sprachlichen Fehlern während der Dramaübungen dar. Korrektive Interventionen der Lehrerin hemmen die Spielfreude der Schülerinnen entscheidend. Auch die Beurteilung von Leistung widerspricht Augusto Boal, sie ist aber im österreichischen Schulsystem fest verankert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Elemente des *Theaters der Unterdrückten* sehr sinnvoll im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, jedoch ist es nicht zielführend, diese Methode hinsichtlich ihres Potentials zum Spracherwerb zu überschätzen. Dramatechniken alleine können sicheren Lernerfolg nicht garantieren. Wenn Lehrerinnen aber mit Methoden des *Theaters der Unterdrückten* vertraut sind, können sie Momente der Aktivierung und Auflockerung in ihren Unterricht einfließen lassen und so den Lernerfolg positiv beeinflussen.

¹⁹⁹ Neuroth, 1994, 96.

²⁰⁰ Neuroth, 1994, 101.

8 Experteninterview

Um den Transfer zwischen der angeführten Theorie und der schulischen Praxis zu erforschen, wurden Experten und Expertinnen interviewt, die bereits langjährige Erfahrungen mit dem *Theater der Unterdrückten* besitzen und diese Methoden auch in ihre Lehrtätigkeit einfließen lassen. Ziel dieses Kapitels ist es, ein realistisches Bild über die Durchführbarkeit von dramapädagogischen Methoden im Unterricht zu bekommen und anhand von Praxisbeispielen Lernchancen und Probleme genauer zu beleuchten.

Im Experten- und Expertinnen-Interview wurden offene Leitfragen verwendet, um den Gesprächsfluss anzuregen und in eine grobe Richtung zu lenken. Sie sind in der anschließenden Tabelle unter verschiedenen Themengebieten zusammengefasst. Trotz der konkreten Ausformulierung der Fragen, soll sich die Entwicklung des Gesprächs zum größten Teil an den Experten selbst orientieren, und nur zu einem sehr geringen Grad fremdstrukturiert sein. Deshalb wurden nicht alle Fragen von allen Interviewpartnern beantwortet. Der Schwerpunkt im Interview lag vorwiegend in der qualitativen Erörterung der einzelnen Themenkomplexe.

Im Gespräch gewährte ich den Expertinnen absoluten „Sprechvorrang“ und nur wenn der spontane Redefluss erlosch, wurde dieser durch Nachfragen und Zusammenfassen wieder geweckt.²⁰¹ Die Expertinnen und Experten bekamen auf Wunsch die Fragen vorab in schriftlicher Form, um sich darauf vorbereiten zu können.

²⁰¹ Vgl. http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FChrung%20von%20Interviews.pdf letzter Zugriff am 3.3.2016

8.1 Leitfragen

Konkret lieferten folgende Fragen die Grundstruktur des Leitfadeninterviews:

Nr.	Themengebiet	Frage
1.	Definition	1. Wie würden Sie das <i>Theater der Unterdrückten</i> definieren? 2. Wie grenzt es sich von anderen dramapädagogischen Methoden ab?
2.	Ziele	1. Welche Lernchancen im <i>Theater der Unterdrückten</i> sind besonders für Schüler und Schülerinnen von Bedeutung? 2. Mit welchem Ziel soll das <i>Theater der Unterdrückten</i> in der Schule eingesetzt werden?
3.	Methoden	1. Welche Methoden sind besonders praktikabel für den Fremdsprachenunterricht? 2. Warum glauben Sie, dass diese Methoden besonders gut geeignet sind? 3. In welchen Bereichen der Grundkompetenzen (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) konnten sie eine positive Entwicklung der Lernenden beobachten? 4. Erzählen Sie dazu eine Praxiserfahrung! 5. Wie wirkten sich diese Methoden auf die Lernmotivation der gesamten Klasse aus? 6. Inwiefern veränderte sich das Klassenklima?
4.	Probleme	1. Welche Methoden sind in der Schule nur schwer durchführbar? 2. Warum glauben Sie, dass diese Methoden nicht zielführend sind? 3. Können Sie von einer negativen Praxiserfahrung berichten? 4. Wie ist das <i>Theater der Unterdrückten</i> mit den klar reglementierten Strukturen der Schule zu vereinbaren? 5. Das <i>Theater der Unterdrückten</i> ist ein sehr sensibles Feld, in welchem auch leicht Grenzen überschritten werden können. Wie schützen Sie sich und die Lernenden vor möglichen Grenzsituationen?
5.	Bild der Lehrperson und Der Lernenden	1. Welches Bild bekommen die Jugendlichen von Ihnen, wenn Sie Dramamethoden im Unterricht verwenden? 2. Wie werden diese Methoden im restlichen Lehrkörper angenommen? 3. Warum glauben Sie, dass nur sehr wenige Lehrpersonen in Österreich mit dramapädagogischen Methoden arbeiten?
6.	Tipps	1. Welche Tipps haben Sie für Lehrer und Lehrerinnen, die noch unerfahren im <i>Theater der Unterdrückten</i> sind und beginnen wollen, diese Methoden in ihrem Unterricht zu implementieren?

8.2 Interview mit Peter Spindler

Peter Spindler ist Theatermacher und Theaterpädagoge: Er selbst lernte an der London International School of Performing Arts (LISPA) und der International Clownschoole Eric de Bont in Spanien. Als Universitätslektor in Wien lehrt er nun angehende Lehrer theatrale Vermittlungsmethoden, wobei er selbst auch ausgebildeter Lehrer der Fächer „Geographie und Wirtschaftskunde“ und „Psychologie und Philosophie“ ist. Er leitet das Labor für kreatives Theater: „Das Labor ist ein Experimentierfeld, mit einem konkreten Beginn, dem Körper des Spielers im Raum.“²⁰² Seit 2006 ist er auch regelmäßig als CliniClown „Dr. Benjamin Powidl“ auf Clownvisite im AKH Wien.

Er ist ein Kenner des *Theaters der Unterdrückten*, da er einen Basislehrgang für Theaterpädagogik nach Augusto Boal bei Birgit Firtz, Ronald Matthijssen und Christoph Seidl besuchte und auch selbst in diesem Bereich forschte.

Im folgenden Teil werden seine Ansichten zu den im Leitfadeninterview angesprochenen Themen beschrieben. Wörtliche Zitate wurden als solche kenntlich gemacht, ansonsten handelt es sich um eine Zusammenfassung der Expertenmeinung. Auch die folgenden Interviews mit Julia Köhler und Dana Csapo sind ähnlich strukturiert und aufgebaut.

8.2.1 Definition

Nach Peter Spindler wurde das *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal gegründet, aufbauend auf der Pädagogik von Paulo Freire: die „Pädagogik der Unterdrückten“. Es ist ein Überbegriff für unterschiedliche Methoden. Grundsätzlich hat Augusto Boal es *Theater der Unterdrückten* genannt, weil er immer den Unterdrückten ins Zentrum rückt und nicht den Unterdrücker selbst. Er sagte, dass man sich den Unterdrücker nicht aussuchen kann, aber die Reaktion auf den Unterdrücker sehr wohl. Das heißt, Augusto Boal ist es grundlegend darum gegangen, dem Unterdrückten durch seine Theaterformen eine Stimme zu geben. Peter Spindler grenzt das *Theater der Unterdrückten* nicht von anderen dramapädagogischen Methoden ab, sondern sieht es selbst als eine dramapädagogische Methode, die sehr gut in der Schule einsetzbar ist.

²⁰² Spindler, zitiert in <http://www.peterspindler.com/> letzter Zugriff am 20.04.2016

8.2.2 Ziele

Theater der Unterdrückten ist eine Möglichkeit der Emanzipation und eine sehr partizipative Theaterform, die der Schule gut tut. Man gibt Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit aktiv zu sein. Peter Spindler fasst das schulische Theater unter vier wesentlichen Punkten zusammen:

„Theater braucht Raum. Theater braucht Zeit. Theater braucht Zeit. Theater braucht Humor. Daran sieht man vor allem eine Wichtigkeit: Theater braucht viel Zeit! Das ist einer der größten und schwerwiegendsten Fehler, der in der Schule immer wieder begangen wird: Es wird auf diesen Zeitfaktor nicht Rücksicht genommen. Theater wird reingequetscht und dann beschwere ich mich über eine Methode und denke: ‚Das funktioniert ja nicht.‘ Theater braucht Zeit, braucht Raum und braucht Humor. Das ist total wichtig und das braucht Schule generell.“²⁰³

Seiner Ansicht nach ist Theaterpädagogik etwas sehr Praktisches und Theater will, dass man damit spielt. Je öfter man etwas ausprobiert umso besser wird man, und umso schneller fallen einem Beispiele ein, wie man Theater in seinen eigenen Unterricht integrieren kann. Das muss nicht in jeder Stunde ein „Forumtheaterstück“ sein, sondern es können ganz einfache Spiele sein, die den Unterricht auflockern. Man hat viele Möglichkeiten, denn Theater ist prädestiniert als Methode für den Unterricht:

„Es gibt uns Raum, es gibt uns Emotionen, es gibt uns Rhythmus, es gibt uns Charaktere. Es hat die hervorragende Möglichkeit, dass es nicht real ist in dem Moment. Das heißt, es hat in Wahrheit auch keine Konsequenzen. Augusto Boal beschreibt das gut, er sagt: ‚Die Situation ist fiktiv, aber die Handlung ist real.‘ Also man kann wirklich etwas durchspielen und das kann man im Unterricht sehr gut einsetzen.“²⁰⁴

8.2.3 Methoden

Theatermacher Peter Spindler bezeichnet sich selbst nicht als Experte für den Fremdsprachenunterricht, jedoch verfolgt er diesbezüglich folgende Meinung:

²⁰³ Spindler, im Interview am 28. 4. 2016

²⁰⁴ Spindler, im Interview am 28. 4. 2016

„Wahrscheinlich bieten auch im Fremdsprachenunterricht Theatermethoden, das was sie generell bieten: Sie bieten Möglichkeitsräume, wo Leute etwas ausprobieren können. Wo Schülerinnen die Möglichkeit haben, über jemanden anderen, über eine Rolle sich selbst besser kennenzulernen: Sie spielen ja mit sich selbst. Das bringt mit sich, dass sie andere Sprachstrukturen ausprobieren können, dass sie in unterschiedliche Rollen schlüpfen können.“²⁰⁵

Peter Spindler nennt Sprachrhythmus als wesentliches Element des Fremdsprachenerwerbs, hierbei bietet das Theater mit zahlreichen Spielen eine Trainingsmöglichkeit. Ebenso kann Maskenarbeit sehr hilfreich sein, weil dadurch eine Körpervorgabe entsteht und Masken das Gesicht und die Mundstellung verändern. Besonders expressive Halbmasken kann man laut Spindler sehr gut für den Sprachunterricht verwenden. Sie werden zum Beispiel auch in der Oper für das Artikulationstraining verwendet. Masken nehmen den Schülern oft die Angst zu sprechen, weil sie das Gefühl haben sie müssen sich nicht ganz zeigen.

8.2.4 Probleme

„Ich glaube, dass man grundsätzlich jede Methode des Theaters der Unterdrückten in der Schule anwenden kann. Es hängt davon ab, wieviel Zeit und Raum man dem Ganzen gibt. Ich glaube auch, dass das Theater Raum und Freiheit braucht. Es funktioniert nicht, wenn man im Theaterunterricht ein sehr enges Korsett beibehält: Das gilt es aufzubrechen. In der Schule ist in Wahrheit sehr viel Freiheit: Wenn du die Türe zumachst, kannst du fast machen was du willst.“

Laut Peter Spindler funktioniert Theater nicht, wenn man den Prozess nicht akzeptiert, sondern eine Methode durchführt und sie anschließend sofort bewerten will. Die Frage nach dem Output ist nicht angebracht. Theater ist nach Spindler ein Prozess und braucht Zeit. Genauso ist es auch mit dem Spracherwerb, auch dieser muss sich langsam und aufbauend entwickeln. Als Theater- und Sprachenlehrer hilft man den Schülern, wenn man sie ausprobieren lässt. Theater und Sprache brauchen Freiräume und Zeit, um sich zu entfalten.

²⁰⁵ Spindler, im Interview am 28. 4. 2016

„Wenn man als Lehrer ständig versucht zu disziplinieren und zu durchbrechen, weil man Angst hat, dass es zu laut wird, dass irgendwer hereinkommt und sich beschwert, weil man Angst vorm Direktor hat, weil man Angst hat vor den Kollegen... dann soll man es nicht machen! Dann soll man sich vielleicht überlegen, wie man mit seiner großen Angst im Leben umgeht und ob es richtig ist, Lehrer zu sein.“²⁰⁶

Wenn man sich mit *Theater der Unterdrückten* beschäftigt, dann geht es darum, Grenzen zu erweitern oder zu hinterfragen. Das ist nach Spindler eines der große Angstthema der Regelschule: Menschen haben Angst, dass Grenzen und Ungerechtigkeiten hinterfragt werden und Schüler wirklich selbständig zu denken beginnen. Genau das ist auch Thema des *Theaters der Unterdrückten*: Ungerechtigkeiten und Herrschaftsverhältnissen werden hinterfragt und aufgezeigt. Dies sind auch Spindlers wichtigste Argumente für das *Theater der Unterdrückten* im schulischen Rahmen.

Zu Schwierigkeiten in der Durchführung behält er einen realistischen und positiven Blickwinkel und meint nur:

„Klar, wenn man ein Projekt angeht, kann immer auch etwas schief gehen und so ist es auch mit Theaterprojekten.“²⁰⁷

8.2.5 Bild der Lehrperson und der Lernenden

„Vertrauen ist wichtig! Ich glaube, Schüler sollen das Gefühl haben, dass sie wichtig sind und dass sie als Mensch wertgeschätzt sind, dass man sie ernst nimmt, dass man sich für sie interessiert, dass man für sie da sein möchte und da ist. Dass man ihnen auch Zeit schenkt. Wie man das tut, ist wahrscheinlich immer unterschiedlich.“

Peter Spindlers Lehrerverständnis ist sehr partnerschaftlich. Er behauptet, dass es kein Problem ist, wenn man einmal etwas nicht weiß als Lehrer. Für ihn als Schüler waren immer die Lehrer am spannendsten, die den Mut gehabt haben, nicht alle Fragen zu beantworten. Das ist inspirierend, denn ein Unterricht, der mit mehr Fragen endet, als

²⁰⁶ Spindler, im Interview am 28. 4. 2016

²⁰⁷ Spindler, Peter im Interview am 28. 4. 2016

es Antworten gibt, hält die Schüler wach. Nach Spindler ist es dabei für den Lehrer egal, ob man Theater unterrichtet oder Spanisch:

„Ich glaub man muss die Leute mögen, und verstehen, dass man selbst halt nicht nur Spanischlehrer ist, sondern vor allem Mensch. So ist es bei den Schülern auch. Man hat mit jungen Leuten zu tun und das ist total spannend.“²⁰⁸

Zur Politik in der Schule bezieht Spindler eine klar befürwortende Position, jedoch legt er dabei Wert auf einen sensiblen Umgang mit den Jugendlichen:

„Das Leben ist politisch, und auch Schule ist sehr politisch. Politik ist ein Thema, welches Schülerinnen extrem interessiert, weil es sie betrifft und sie den Lehrenden auch auf einer persönlichen Ebene kennenlernen wollen. Ich halte es mit Fröbel, der gesagt hat: „Meine Schüler müssen mich mögen, dann hören sie mir zu.“ Ich glaube, man weiß, wo ich politisch stehe. Ich würde aber keine Wahlempfehlungen geben. Aber natürlich, wenn man daran interessiert ist, dass Politik keinen Raum hat in der Schule, dann soll man kein Theater machen! Vor allem kein *Theater der Unterdrückten*! Das ist eine Frage, die sich Schule heute generell stellen muss: ‚Wollen wir eine Erziehung zur Freiheit? Wollen wir dafür Raum öffnen?‘ Theater ist ein Kind der Freiheit.“²⁰⁹

8.2.6 Visionen

Nach Spindler ist es an der Zeit, dass sich die Gesellschaft mit dem „Wie?“ in der Schule beschäftigen. Alleine für den Frontalunterricht sind Lehrer zu teuer: Die „Wissens-Halbwertszeit“ ist erschreckend kurz und wenig nachhaltig. Theater bietet die Möglichkeit, auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Sinne anzusprechen, und darum wünscht sich Spindler, dass mehr Lehrer sich dem Theater öffnen und Drama-Übungen ausprobieren. Er plädiert dafür, dass Theater ein eigenes Unterrichtsfach wird. Dafür braucht es jedoch auch Kurse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Als Schlusswort war es Peter Spindler wichtig, Junglehrerinnen noch folgenden Tipp mit auf den Weg zu geben:

²⁰⁸ Spindler, Peter im Interview am 28. 4. 2016

²⁰⁹ Spindler, im Interview am 28. 4. 2016

„Spielen, spielen, spielen... ausprobieren, machen, selbst tun und riskieren. Den Mut haben, dass es schief geht, nicht alle Antworten haben, Grenzen ausloten und Grenzen verschieben: Spielen!“²¹⁰

8.3 Interview mit Julia Köhler

Julia Köhler ist Bildungswissenschaftlerin, Theaterpädagogin und Schauspielerin. Sie studierte Schauspiel am Max Reinhard Seminar und spielte selbst in zahlreichen Theaterproduktionen. Danach spezialisierte sie sich im theaterpädagogischen Bereich auf das „Jeux Dramatique“, und arbeitete in Schulen als Spielleiterin. Zusätzlich studierte sie Bildungswissenschaften an der Universität Wien, und hält nun Seminare zur (Theater-)Pädagogischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Aktuell forscht sie im Rahmen ihrer Dissertation zum Thema „Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung“. Nebenbei stellt sie die wissenschaftliche Begleitung des Masterlehrgangs „Theaterpädagogik“ der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.²¹¹

8.3.1 Definition

Julia Köhler bezeichnet das Boalsche-Theater in seiner Grunddefinition als eine politische Auseinandersetzung mit der Umwelt. Es ist eine gesellschaftspolitische, theatrale Bearbeitung von aktuellen Themenbereichen, die am Beispiel der beteiligten Personen festgemacht werden. Nach Köhler grenzt sich das *Theater der Unterdrückten* nicht von dramapädagogischen Methoden ab, sondern von theaterpädagogischen Methoden. Die Dramapädagogik, wie auch das *Theater der Unterdrückten*, ist aus der Sicht der Bildungswissenschaftlerin ein Teilbereich der Theaterpädagogik. Es existieren viele dieser Zugänge wie beispielsweise das Improvisationstheater, Play-Back-Theater, Jeux Dramatique, Sorry-Telling und zahlreiche mehr. *Theater der Unterdrückten* grenzt sich davon durch seinen klar deklarierten politischen Zugang ab. Es werden Bereiche behandelt, die nicht nur vom Individuum ausgehen, sondern von einem größeren Kontext: von der Gesellschaft.

8.3.2 Ziele

Die Ziele im Theater sind nach Köhler sehr breit gefächert.

²¹⁰ Spindler, im Interview am 28. 4. 2016

²¹¹ Vgl. Köhler, zitiert in <http://www.arge-jeux-dramatiques.at/index.php?article=leiterinnen®ion=wien&userid=101> letzter Zugriff am 22.4.2016

„Das Theater der Unterdrückten ist in Fächern wie ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘, aber auch in ‚Geschichte und Politische Bildung‘ und in sprachlichen Fächern zuhause. Es macht aufmerksam auf gesellschaftliche Gegebenheiten.“²¹²

Das *Theater der Unterdrückten* hat nach Köhler nicht das Ziel, ein Stück aufführungsreif zu machen. Man arbeitet zwar immer auch mit Zuschauern, aber diese sind Teil des Ganzen. Sie sind Beteiligte. Die damit verbundenen Lernchancen sind dabei eher im sozialen Bereich angesiedelt, wenn man sie an Kompetenzen festmachen würde, dann würde man hierbei von Selbst- und Sozialkompetenzen sprechen. Darüber hinaus werden aber auch fachliche Kompetenzen gesammelt, die über die leibliche Erfahrung im Spiel ganz anders angesprochen werden, als über andere didaktische Methoden.

8.3.3 Methoden

Der Sprachenunterricht bietet den theatralen Methoden einen weiten Spielraum. Die dramapädagogischen Arbeitsweisen liegen für die Schauspielerin Julia Köhler auf der Hand, da sie didaktisieren, und somit sozusagen für den Erst- und Zweitsprachenunterricht gemacht sind. Dazu gibt es genügend Literatur, angefangen von Manfred Schewe oder auch jüngeren Autoren wie Almut Küppers mit seinem Werk *„Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht“*.

„Prinzipiell halte ich alle theatralen Arbeitsweisen für kommunikative Prozesse im Unterricht für praktikabel. Du förderst dabei immer auch kommunikative Kompetenzen und durch dieses erfahrende Lernen, durch das Spielen, lernen die Schülerinnen spielerisch mit Sprache umzugehen. Meine Erfahrungen beziehen sich aber eher auf überfachliche Kompetenzen und nicht auf den Fremdsprachenunterricht im Speziellen.“²¹³

Dadurch, dass theatrale Methoden immer auch Gruppen-Methoden sind, beinhalten sie Kollektivität. Es muss kooperativ gearbeitet werden. Innerhalb der Gruppe macht der Spielende immer Erfahrungen auf doppelter Ebene seinem Gegenüber: Zunächst ist er selbst in einer Rolle und dann erlebt er auch noch den Umgang mit den anderen Mitspielerinnen. Das eröffnet dem Theater soziale Prozesse: Empathische Effekte

²¹² Köhler, im Interview am 9. 5. 2016

²¹³ Köhler, im Interview am 9. 5. 2016

werden initiiert. Wenn der Spieler in einer fremden Rolle schlüpft, bekommt er durch diese Differenzerfahrung ein anderes Verständnis von der gespielten Rolle. Darüber hinaus erwirbt er ein verändertes Bild zu seinen Mitspielern.

Julia Köhler berichtet dazu von ihren persönlichen Erfahrungen, die sie diesbezüglich mit Schülerinnen sammelte:

„Ich arbeite sehr gerne mit Balladen: Der Zauberlehrling beispielsweise eignet sich sehr gut für 13- bis 14- Jährige. Ich mache dabei immer wieder die Erfahrung, dass die Schülerinnen die Ballade inwendig konnten, ohne sie vorher auswendig zu lernen. Sie konnten sie einfach. Sie bekommen ein neues Werkverständnis: Was heißt es, Verantwortung zu übernehmen oder Verantwortung nicht übernehmen zu können? Was heißt es, den Meister zu rufen, der dann sozusagen alles rettet? Sie spüren diesen inneren Kampf, wenn man Kräfte nicht mehr zügeln kann. Das sind tolle Erfahrungen: Wenn Menschen, mit denen ich arbeite, auf einmal im wahrsten Sinne des Wortes zu begreifen beginnen. Begreifen durch Erfahrung! Begreifen durch die Leiblichkeit des Selbst-Machens.“²¹⁴

8.3.4 Probleme

Im schulischen Kontext ergibt Theaterpädagogik laut Köhler immer ein kleines Paradoxon:

„Erstmal nur rein strukturell: Wenn ich theaterpädagogisch arbeite, muss ich räumlich und zeitlich anders denken und das ist bei einer 45-Minuten-Taktung, in Schulräumen, die 25 m² groß sind, schwierig. Es braucht zumindest eine Doppelstunde. Zusätzlich müssen didaktische Überlegungen angestellt werden. In der Schule ist Benotung und Beurteilung fest verankert und das steht im Widerspruch zur künstlerischen und freien Arbeit. Andererseits kann ich auch Kriterien festlegen, die transparent sind, und eine Benotung ermöglichen.“

Benotung gelingt auch in anderen künstlerischen Fächern, wie „Musik Erziehung“ und „Bildnerische Erziehung“. Laut Köhler kann man in Wien bereits bei vereinzelt engagierten Lehrerinnen im Fach „Theater“ maturieren. Wenn man künstlerisch in Schule arbeitet, dann muss man sich mit institutionellen Vorbedingungen arrangieren.

²¹⁴ Köhler, im Interview am 9. 5. 2016

Wenn man dies nicht tut, könnte man keine Kunst in der Schule anbieten, und vielen Kindern bliebe dieser kulturelle Zugang vorenthalten.

Frei nach Kant „Wie schaffe ich Freiheit bei dem Zwange?“ ist auch Freiwilligkeit in der Schule ein schwieriges Thema für Julia Köhler:

„Wenn ich theaterpädagogisch arbeite, verfolge ich das Prinzip der Freiwilligkeit, aber ich muss es so verpacken, dass dann kein Schneeballeffekt erzeugt wird, und von achtzehn Kindern nur noch drei mitspielen. Ich würde sicher niemanden zwingen etwas durchzuführen, aber wenn ich spüre, dass jemand absolut nicht mitmachen will, dann mache ich sie zur teilnehmenden Zuschauerin. Aber die Teilnahme ist dabei wichtig. Außerdem vermeide ich es tunlichst, im Feedback eine ‚Gut-oder-Schlechtbewertung‘ durchzuführen.“

Nach Köhler ist das *Theater der Unterdrückten*, wie bereits erwähnt, per Definition politisch. Es wird dabei ein kritischer Umgang mit Politik gepflogen. Im Sinne von Köhler sollten Lehrer, um normativ zu sein, jedoch nicht ihre eigene politischen Meinungen einbringen. Schule und Universitäten müssen Plätze sein, die zum Denken anregen, aber keinesfalls vorgefertigten Haltungen vermitteln. Theatrale Methoden eignen sich sehr gut, um die politische Reflexionsfähigkeit der Lehrer zu schulen.

8.3.5 Bild der Lehrperson und der Lernenden

„Wenn ich mich auf einen künstlerischen Prozess mit Schülerinnen einlasse, dann bin ich gleichzeitig nicht nur Lehrende, sondern auch Suchende. Diese Doppelfunktion, die ich als Lehrende habe, muss ich sehr klar wahrnehmen.“²¹⁵

In der Dramapädagogik gibt es dafür den Begriff „teacher in role“: Mit jüngeren Schülerinnen kann man Symbole, wie einen Hut oder ein Tuch verwenden, um in die Rolle einzusteigen. Bei älteren Schülern kann das albern wirken. Trotzdem muss sich der Lehrer klar abgrenzen, um zu wissen, ob er gerade Lehrer ist oder diese Position ganz bewusst verlässt. Manchmal ist die Lehrerin auch ein Teil des Ganzen und das ist für alle Beteiligten ungewohnt. Man macht sich mit den Schülerinnen gemeinsam auf den Weg, aber hat dabei aber immer im Hinterkopf: „Ich bin diejenige, die anleitet!“. Dafür ist es laut Köhler wichtig, einen Raum zu schaffen, in dem respektvoller Umgang möglich ist.

²¹⁵ Köhler, im Interview am 9. 5. 2016

Ein gutes Lernklima ist geprägt von sozialer Wertschätzung zwischen Schülerinnen und Lehrern, jedoch vertritt die Bildungswissenschaftlerin dabei einen professionellen und distanzierten Zugang:

„Es ist nicht die Rolle der Lehrerin, privat zu werden. Ich setzte voraus, dass sie ihre Rolle als Lehrerinnen professionell ausfüllen, und keine Privatpersonen sind. Am Beispiel Politik geht es sehr stark um die Reflexion der Lehrerinnen, die darauf achten müssen ihren eigenen privaten Meinungen zurückzuhalten. Dafür gibt es das Fach ‚Geschichte und Politische Bildung‘. Politik ist also auch im Lehrplan verankert, kann aber auch in allen anderen Fächern in den Unterricht einfließen. Politische Bildung funktioniert beispielsweise auch im Mathematikunterricht, wenn ich lerne wie Statistiken zu bewerten sind.“²¹⁶

Um dabei aber nicht indoktrinierend zu werden, hält Köhler eine hohe Reflexionsfähigkeit der Lehrer für extrem wichtig. Dafür gibt es wiederum theaterpädagogische Methoden, die dabei helfen können, sich selbst kritisch zu hinterfragen. Im Studium nur vom Begriff „Reflexionsfähigkeit“ zu lernen und sich gleichzeitig nie selbst kritisch zu hinterfragen, hält sie für wenig nachhaltig. Wenn Lehrerinnen mit dem *Theater der Unterdrückten* arbeiten, müssen sie sich davor genau überlegen: „Was will ich erreichen? Wo sind die Grenzen? Was sind meine Grenzen? Wo sind die Grenzen in der Verantwortung für die Gruppe?“ Theaterpädagogische Einheiten vorzubereiten ist sehr komplex. Nur zu improvisieren wäre zu kurz gedacht, denn die Verantwortung ist groß: Theatrale Methoden können auch in psychologische Bereiche hineinfallen, und bei Kindern Krisen auslösen, für welche die Lehrerin anschließend verantwortlich ist.

Zusätzlich zur überdachten Vorbereitung verlangt Köhler, dass die Lehrerinnen ihre Schüler extrinsisch motivieren. Wenn man eine Theater-Methode anleitet, dann muss man selbst von ihrer Sinnhaftigkeit überzeugt sein. Auch bei anderen didaktischen Techniken gilt das gleiche Prinzip: Ohne persönlicher Überzeugung funktioniert nichts.

²¹⁶ Köhler, im Interview am 9. 5. 2016

8.3.6 Visionen

„Mein Traum wäre es, das Theater als Fach in der Lehrerinnenbildung zu implementieren und einen grundständigen Bachelor-Lehrgang anzubieten. In Deutschland existiert bereits an sechs Universitäten und auch an Pädagogischen Hochschulen die Möglichkeit, das Fach ‚Theaterpädagogik‘ zu studieren. Mit meinem Doktoratsstudium möchte ich das Fach noch einmal wissenschaftlich untermauern und legitimieren. Ich frage mich, warum dieses dritte künstlerische Fach in der Schule nicht vertreten ist. Es gibt ‚Musik‘ als Fach, es gibt ‚Bildnerische Erziehung‘ als Fach: Warum gibt es kein ‚Theater‘ als Fach? Es wäre an der Zeit dieses Fach zu implementieren.“²¹⁷

Zum aktuellen Zeitpunkt ist die Theaterpädagogik auf universitärer Ebene in Österreich noch nicht institutionell verankert. Sie ist auch auf bildungspolitischer Ebene nicht vorgegeben und zusätzlich in der Lehrerinnenbildung so gut wie noch nicht existent. Es läge an den Theater-Lehrenden der Universität, sich zu vernetzen, um eine Lobby der Theaterpädagogik zu gründen. Laut Köhler wird das Theater in der Schule noch nicht ernst genommen, weil bis jetzt die theoretische Anwendung nicht etabliert ist. Die wissenschaftliche Legitimation der Theaterpädagogik fehlt noch, aber am Beispiel von Julia Köhler sieht man, dass bereits daran gearbeitet wird.

8.4 Interview mit Dana Csapo

Dana Csapo leitet das *Wiener Klassenzimmertheater*, das als innovatives Beispiel für Theater in der Schule, im dritten Teil dieser Arbeit genauer beschrieben wird. Sie entwickelt Ideen für neue Stücke und führt dazu Regie. Als Theaterpädagogin geht sie mit den Schauspielern direkt ins Klassenzimmer und begleitet dort das Nachbereitungsgespräch mit den Schülerinnen. Dabei helfen ihr die Ausbildung zur Pikler-Pädagogin sowie zum IMAGO Facilitator.²¹⁸ Ihre intensive Beschäftigung mit den Prinzipien der „Gewaltfreien Kommunikation nach M. B. Rosenberg“ bildet die Basis für Gespräche auf Augenhöhe mit den Schülern.

Vor dem *Wiener Klassenzimmertheater* begann ihre Theater-Laufbahn mit einem Regiestudium am Max Reinhardt Seminar in Wien. Nach diversen Inszenierungen im

²¹⁷ Köhler, im Interview am 9. 5. 2016

²¹⁸ Vgl. Csapo, zitiert in <https://wienerklassenzimmertheater.wordpress.com/team/dana/> letzter Zugriff am 23. 4. 2016

deutschsprachigen Raum leitete sie mit Holger Schober das Theater „KINETIS“ und war von 2005 bis 2009 Leitungsmitglied des TAGs-Theater an der Gumpendorfer Straße.²¹⁹

8.4.1 Definition

Für Dana Csapo bedeutet die Definition des *Theaters der Unterdrückten*:

„Wie bekomme ich das Drama ins Publikum?“²²⁰

Dieses Thema interessiert sie im *Wiener Klassenzimmertheater*, und dasselbe erforschte auch Augusto Boal in seinen Werken. Er wollte seinem Umfeld vermitteln, dass jeder einzelne eine Gesellschaft prägt und Möglichkeiten hat, sie zu beeinflussen. Das Klassenzimmertheater ist verwandt mit dem *Theater der Unterdrückten*: Es ist ebenso ein Theater der Realität, denn die Schüler im Klassenzimmertheater fragen sich teilweise während des gesamten Stückes: „Ist das echt? Oder ist das Theater?“. Dieses Oszillieren zwischen Realität und Theater ist etwas, das Jugendliche extrem anspricht. Klassisches Theater, im Gegensatz dazu, ist extrem weit weg von den Zuschauern. Man hat den Eindruck, das, was auf der Bühne passiert, hat nichts mit dem Zuschauer persönlich zu tun. Genau wie im Klassenzimmertheater hat auch Augusto Boal mit seinem Publikum direkt Kontakt aufgenommen:

„Wir provozieren die Schüler absichtlich: Da lachen dann zum Beispiel alle über den Coolen der Klasse, weil er vom Schauspieler angesprochen wird. Im Klassenzimmertheater gibt es aber im Gegensatz zum Boalschen Theater immer anschließend die Auflösung, dass es Theater war, und keine echte Szene.“²²¹

In der Nachbesprechung des Klassenzimmertheaters werden die Schülerdynamiken während der Vorstellung aufgegriffen. Jüngere beschimpfen beispielsweise den Schauspieler, obwohl sie es, aus Sicht der Theaterpädagogin, eigentlich gar nicht böse meinen. Dieses authentische Reagieren während des Stücks bietet Gesprächsstoff.

„Ich hole die authentischen Reaktionen der Schülerinnen ab, und diese bieten dann Material zum Bearbeiten. Wenn ich nur zuschaue und nicht persönlich involviert bin, dann ist das wie wenn ich einen Film oder normales Theater

²¹⁹ Vgl. Csapo, zitiert in <https://wienerklassenzimmertheater.wordpress.com/team/dana/> letzter Zugriff am 23. 4. 2016

²²⁰ Csapo, im Interview am 12. 5. 2016

²²¹ Csapo, im Interview am 12.5. 2016

ansehe. Dabei wird ein anderer Teil vom Gehirn angesprochen: Ich kann mich auch hineinversetzen, und ich kann auch darüber reden, wie es dieser Person gegangen ist, oder warum sie so reagiert hat, aber ich bin dabei immer in der Vogelperspektive. Das ist etwas anderes, als wenn ich etwas selbst erlebt habe oder gemacht habe. Aus meiner Erfahrung heraus würden die Kinder aus der Vogelperspektive sagen: ‚Das würde ich ja nie machen..! Ich würde nie jemanden anderen auslachen!‘ Aber wenn sie es im Klassenzimmertheater dann tatsächlich einmal gemacht haben, dann kann man darüber reden.“²²²

Dana Csapo ist dabei sehr offen und verurteilt niemanden, weil sie es extrem wichtig findet, dass man auch über negative Handlungen spricht, denn nur so können sie, ihrer Meinung nach, auch verändert werden. In ihrem Zugang ist Theater eine Kunstform, die nachhaltige Veränderung bewirkt.

8.4.2 Ziele

„Ich mache Theater, weil ich etwas über das Leben lernen möchte. Wie kann ich weniger Leid erzeugen? Wie können wir besser miteinander leben? Boal hatte dazu noch einen ganz anderen Druck, denn er lebte in einer Diktatur. Bei Boal spüre ich auch sehr stark den Antrieb zur Weltverbesserung. Mir geht es genauso: Ich sehe mein künstlerisches Element als Werkzeug zur Nachhaltigkeitsarbeit. Ich möchte gerne Nachhaltigkeit bewirken im sozialen Miteinander der Schüler und Lehrer. Das gelingt uns relativ häufig. Nachweislich gibt es jedes Jahr 15 – 20 Klassen, in denen sich nach dem Klassenzimmertheater etwas verändert.“²²³

Im *Theater der Unterdrückten* wird mit wenigen Sätzen eine Situation angespielt, und danach sofort der Ball an die Zuschauer abgegeben. Im *Wiener Klassenzimmertheater* ist das anders, denn der Schauspieler steht durchgehend im Mittelpunkt des Geschehens: Er spielt anhand eines durchinszenierten Skripts und ist gleichzeitig eingeladen, auf die Reaktionen der Schüler einzugehen und zu improvisieren. Trotzdem zieht sich eine klare Geschichte durch das Stück, das genau 45 Minuten – also eine Schulstunde lang – dauert. Die Kinder genießen es, wenn sie gebannt einer

²²² Csapo, im Interview am 12.5. 2016

²²³ Csapo, Dana im Interview am 9. 5. 2016

Lebensgeschichte folgen dürfen und fremde Perspektiven zu einem Thema kennenlernen.

Die größte Lernchance im Theater in der Schule besteht laut Dana Csapo darin, zu erkennen, dass wir alle soziale Wesen sind. Alle können Schmerzen empfinden und sind verletzlich. Wenn wir dieses Bewusstsein erlangen, dann steigt gleichzeitig die Empathiefähigkeit und somit auch das Selbstwertgefühl der Kinder. Csapos persönliches Ziel im schulischen Theater ist es, einen „Empathieraum“ zu eröffnen, in dem jeder völlig in Ordnung ist, so wie er ist.

„Selbst bei den härtesten Kindern, die sagen: ‚Mir ist alles egal! Ich prügeln jemanden windelweich bis er krankenhausreif ist!‘, tut sich etwas im Nachgespräch, wenn sie spüren, dass sie ganz und gar angenommen sind. Jedes Handeln hat seinen Grund und wenn man Mauern um seine Schmerzen baut, dann bleiben sie erhalten. Das Abbauen dieser Mauern und Handlungsmuster geht nur über Empathie. Wir machen Theater, weil wir wollen, dass sich in der Welt etwas verändert!“²²⁴

Boals Ziel war im Gegensatz zum Klassenzimmertheater auf Handlungen ausgerichtet, die letztendlich für Frieden und Gerechtigkeit sorgen sollen. Er wollte Menschen anregen, selbst aktiv zu werden und zu handeln. Im Klassenzimmertheater wird den Schülerinnen keine konkrete Möglichkeit zum Handeln angeboten, sondern Denkanstöße, welche indirekt aber das gleiche Ziel einer gerechteren Welt verfolgen. Boal arbeitete in diesem Sinne eher ziel- und ergebnisorientiert, während das Klassenzimmertheater eher prozessorientiert konzipiert ist und die Gefühlsebene betont:

„Ich glaube, auf der körperlichen Gefühlsebene passiert mehr als auf der rein kognitiven Ebene. Ich habe nur 50 Minuten und deshalb ist es für mich effektiver, Liebe über die Schüler zu gießen. Über Wertschätzung komme ich erst einmal in Kontakt mit mir selbst, und erst später kann der Punkt kommen an dem ich anfangen zu handeln.“²²⁵

²²⁴ Csapo, im Interview am 9. 5. 2016

²²⁵ Csapo, im Interview am 9. 5. 2016

8.4.3 Methoden

„Ich habe sehr schnell verstanden, dass es keinen Sinn ergibt im Klassenzimmer ‚normales Theater‘ zu machen. Ich wollte immer wissen, wie es meinem Publikum geht, was es denkt und wie es fühlt. Im Klassenzimmertheater erlebe ich das ganz natürlich: Die Schüler werden angesprochen, sind präsent und bleiben dabei echt. Sie spielen mit, ohne es selbst zu merken.“²²⁶

Dana Csapo will eine Verbindung zwischen Schauspieler und Zuschauer herstellen und deren künstlich geschaffene Trennung auflösen. Im Klassenzimmertheater gibt es keine erhöhte Bühne, die vom Zuschauerbereich trennt. Es gibt keine Beleuchtung, die nur auf die Spielenden gerichtet ist. Aber es gibt Schauspieler, die man wahrnehmen kann. Im Gegensatz zum bekannten Theater herrscht sogar reger Augenkontakt und sprachliche Kontaktaufnahme mit dem Publikum. Das Konzept Klassenzimmertheater verwendet dazu alle Mittel der „Gewaltfreien Kommunikation“.

Inhaltlich beurteilt die Theaterpädagogin Dana Csapo ihre Arbeit als höchst politisch:

„Es werden Themen und Perspektiven angesprochen, die in der Schule so nicht vorkommen. Sie sind eigentlich ‚nicht erlaubt‘. Aber genau dadurch werden die Schülerinnen zum Denken angeregt. Niemand sagt ihnen: ‚Das ist gut! Das ist schlecht!‘ Es gibt auch kein Happy End und die Schülerinnen können selbst entscheiden, welche Gedanken sie mitnehmen und wie sie diese in ihr Leben transferieren.“²²⁷

Auch die Themen des Klassenzimmertheaters sind sehr politisch: Im Stück „Violence“ geht es um Gewalt und Mobbing und nächstes Jahr wird mit dem Stück „Romeo und Julia“ Rassismus aufgegriffen. Auch eine Bearbeitung von Jannes Tellers Jugendbuch „Krieg: Stell dir vor er wäre hier“ wurde bereits im Klassenzimmertheater inszeniert.

8.4.4 Probleme

Die Theaterpädagogin wertet Probleme nicht als negativ, sondern als Lernchancen. Genauso sieht sie in der schulischen Theaterarbeit auch den Umgang mit Problemkindern:

²²⁶ Csapo, im Interview am 9. 5. 2016

²²⁷ Csapo, im Interview am 9. 5. 2016

„Wenn aggressive Kinder es schaffen, sich auf das Nachgespräch einzulassen, dann ändert sich sofort etwas im Klassenklima. Wenn sie sich öffnen und sagen wie es ihnen wirklich geht, dann wird ‚die ganze Luft im Raum gewaschen‘. Dann entwickelt sich sofort Empathie in der Klasse. Das ist wie wenn eine Türe aufgeht, die dann auch nicht mehr zugeht, weil wir alle gefühlt haben, dass diese Türe offen war.“²²⁸

Manche Schüler sind – laut Dana Csapo – sehr schweigsam im Nachgespräch, aber selbst wenn sie auf Fragen nicht antworten, hören sie oft zu und beantworten unterbewusst die Fragen in Gedanken. Dies bietet ebenso große Lernchancen. Nach dem Prinzip der Freiwilligkeit wird niemand gezwungen, seine Gedanken kundzutun, sondern nur motiviert und zum Gespräch eingeladen.

8.4.5 Bild der Lehrperson und der Lernenden

„In meinem Theater darf jeder seinen Bedürfnissen nachgehen. Wenn Lehrer oder Schüler gehen wollen, dann haben sie meinen absoluten Segen dazu. In meinem Theater gibt es diese Regeln zum ‚Sitzenbleiben und Ausharren‘ nicht! Jeder soll das tun, was er oder sie im Moment gerade braucht.“²²⁹

Viele Lehrer wollen in Csapos Klassenzimmertheater ihre Schüler disziplinieren und die Reaktionen auf die Schauspielerinnen hemmen. Genau um diese Reaktionen dreht sich jedoch das Projekt, und ein ermahnendes „Ruhe!“ der Lehrerin kann den Prozess der Jugendlichen hemmen. Bei dieser besonderen Form von Theater ist es sehr hilfreich, wenn eine Lehrerin in die Rolle der Beobachterin schlüpft und so Neues über ihre Schüler kennenlernt.

8.4.6 Visionen

„Mein heißester Tipp für alle Lehrer heißt noch immer: Beziehungskompetenz, Beziehungskompetenz, Beziehungskompetenz! Es gibt zu viele Lehrer, die sagen: ‚Ich habe dafür keine Zeit!‘ Aber ab dem Moment, in dem die Beziehungskompetenz in der Klasse funktioniert, ist das Lernklima kein Thema

²²⁸ Csapo, im Interview am 9. 5. 2016

²²⁹ Csapo, im Interview am 9. 5. 2016

mehr, und die Schüler lernen auf einmal doppelt so schnell. Die Kinder haben das Bedürfnis zu lernen!“²³⁰

Wenn Schülerinnen und Lehrer lernen, sich mit ihren Bedürfnissen zu verbinden, diese klar zu kommunizieren und sich für sie einzusetzen, dann entsteht Empathie. Die Methoden des Theaters können nach Dana Csapo als Werkzeuge zum Empathieerwerb verwendet werden.

8.5 Zusammenfassung

Die Bildungswissenschaftlerin Julia Köhler, der Theatermacher und Lehrer Peter Spindler und die Theaterpädagogin Dana Csapo beschrieben alle drei ein realistisches Bild der Durchführbarkeit von dramapädagogischen Methoden im Unterricht. Sie beleuchteten die Lernchancen und Probleme theatraler Prozesse und erzählten von ihren Zukunftsvisionen bezüglich des Theaters in der Schule. Als größtes Potential von dramapädagogischen Prozessen wurde die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit genannt. Problematisch erschienen teilweise die starre Struktur von 45 Minuten Einheiten und die verpflichtende Benotung in der Schule. Die Expertinnen sind jedoch davon überzeugt, dass auch diese Hindernisse sehr gut umgangen werden können. Benotung gelingt beispielweise auch in anderen künstlerischen Fächern wie „Bildnerisches Gestalten“ und „Musik Erziehung“. Warum nicht auch bei den Methoden des Theaters?

Alle drei verbindet der Wunsch, Dramapädagogik verstärkt in der Lehrerinnenbildung zu implementieren, um zukünftigen Lehrenden dieses Werkzeug mit auf den Weg zu geben. Es wäre auch wünschenswert, das Fach „Theater“ in der Schule zu verankern. Alle drei sind überzeugt davon, dass Dramapädagogik für Schüler und Lehrerinnen eine methodische Bereicherung hinsichtlich sozialer und fachlicher Kompetenzen darstellt und dass dieses Potential noch weiter ausgeschöpft werden sollte.

²³⁰ Csapo, im Interview am 9. 5. 2016

Teil 3: Transfer in die Praxis

In diesem Teil der Arbeit soll die bisher erläuterte Theorie konkret anhand zweier Praxisbeispiele untermauert werden. Diese sollen Lehrpersonen eine realistische Umsetzung der Methoden möglichst praxisnahe veranschaulichen, und so zur persönlichen Anwendung im Unterricht anregen:

- Zuerst wird das, im Interview mit Dana Csapo, bereits erwähnte Projekt *Wiener Klassenzimmertheater* vorgestellt. Es wird darin eine modifizierte Form des „Unsichtbaren Theaters“ von Augusto Boal verwendet. Eine Vorstellung des *Wiener Klassenzimmertheaters* wurde beobachtet und hinsichtlich der Schülerinnen-Reaktionen analysiert. Neben der Inszenierung wird in dieser Diplomarbeit auch die anschließende Diskussion mit den Schülerinnen dokumentiert, um zu verdeutlichen, welche Auswirkungen das Gesehene und Gehörte auf die Jugendlichen hat.
- Danach wird eine dramapädagogische Einheit beschrieben, die ich selbst an der AHS „Kenyongasse Wien“ durchführt habe. Mittels Drama-Spielen wurde am Spanisch-Wortschatz der Schüler gearbeitet. Die Umsetzung und Rezeption seitens der Schülerinnen wird anhand der Lehrprobe skizziert.

9 Wiener Klassenzimmertheater

„Theater kommt zu DIR!“²³¹

Gemäß seinem Motto kommt im *Wiener Klassenzimmertheater* die Schauspielerin direkt in die Klasse und interagiert dort mit den Kindern und Jugendlichen. Innerhalb einer Schulstunde spielt sie ein unkonventionelles Stück zu sozialen und aktuellen Themen der Schüler, wie beispielsweise Freundschaft, Konfliktbewältigung, Mobbing, Pubertät, Gewalt, Alkohol und Sucht.²³² Ganz im Sinne von Augusto Boal geht die Schauspielerin dabei während des Stücks auf die Gedanken, Zurufe und Reaktionen der Zuschauer ein, bleibt aber immer in ihrer Rolle. Das Klassenzimmertheater ist nicht nur inhaltlich, sondern auch konzeptionell sehr stark auf sein junges Publikum abgestimmt.

²³¹ https://wienerklassenzimmertheater.files.wordpress.com/2015/12/materialmappe_saufen.pdf
letzter Zugriff am 23.4.2016

²³² Vgl. <https://wienerklassenzimmertheater.files.wordpress.com> letzter Zugriff am 23.04.2016

Die Zuseherinnen sollen sich nicht berieseln lassen, sondern sind eingeladen „[...] mitzumachen, mitzudenken und mitzureden.“²³³:

„Sie erleben einen Wutausbruch von Hamlet, dass ihnen bange wird, eine heftige Schmuserei, dass sie sich beim Zusehen fast schämen, und eine traurige Ophelia, die ihren Freund verloren hat, die sie zu Tränen rührt. Alles mitten in ihrem gewohnten Klassenraum ohne die Möglichkeit sich aus dem Geschehen zu ziehen.“²³⁴

Das Klassenzimmertheater will berühren und bietet zahlreiche Denkanstöße, jedoch ohne dabei den pädagogischen Zeigefinger zu erheben. Kennzeichnend dafür ist, dass die Schüler nach dem Stück nicht mit ihren Gedanken und Gefühlen alleine gelassen werden: Im anschließenden Gespräch mit einer Theaterpädagogin wird das Thema des Stücks gemeinsam vertieft. Diese geht dabei sehr individuell auf die Reaktionen, Gedanken und Interessen der Schulkasse ein.²³⁵ Wie im *Theater der Unterdrückten* und besonders in der „Gewaltfreien Kommunikation“ ist hierbei ein wertschätzender Umgangston von besonderer Bedeutung.

Das *Wiener Klassenzimmertheater* bietet zu jedem seiner Stücke eine Materialmappe für Lehrerinnen an, in der neben einer Stückbeschreibung und Textauszügen auch zahlreiche Methodentipps für die Vor- und Nachbereitung des jeweiligen Themas enthalten sind. Als weiteren Service für Pädagoginnen bietet es auch Seminare und Übungsgruppen zur „Gewaltfreien Kommunikation“ an. Ziel der Kurse ist zu erforschen, welche Gefühle und Bedürfnisse in Problemsituationen bei allen Beteiligten vorherrschen, denn erst wenn diese empathisch verstanden werden, eröffnen sich neue Handlungsspielräume.²³⁶

Konkret durfte ich das Stück „Ich Komma Saufen“ des *Wiener Klassenzimmertheaters* an einer fünften Klasse der Wiener „Europäischen Mittelschule Neustiftgasse“ beobachten.

²³³ https://wienerklassenzimmertheater.files.wordpress.com/2015/12/materialmappe_saufen.pdf
letzter Zugriff am 23.4.2016

²³⁴ Huemer, zitiert in
https://wienerklassenzimmertheater.files.wordpress.com/2015/12/theaterkritik_hamlet.pdf letzter
Zugriff am 23.4. 2016

²³⁵ Vgl. https://wienerklassenzimmertheater.files.wordpress.com/2015/12/materialmappe_saufen.pdf
letzter Zugriff am 24.4.2016

²³⁶ Vgl. <https://wienerklassenzimmertheater.wordpress.com/angebote/gespraechrunden/> letzter
Zugriff am 24.4.2016

Der österreichische Autor, Schauspieler und Regisseur Holger Schober schrieb dieses Stück zum Thema Alkoholmissbrauch.

9.1 Stück „Ich Komma Saufen“

Der Schauspieler Thomas Weilharter betritt als Alkoholiker namens H. im Flanellhemd und mit Sonnenbrille das Klassenzimmer. Er lümmelt sich auf den Lehrerstuhl, wirft die Füße auf den Tisch und mustert sein Publikum geringschätzig.

„H. ist trocken. [...] Als H. jung war, da war er Alkoholiker, obwohl er das selbst nie so gesehen hat, aber wer tut das schon. H. stand am Abgrund und viele seiner Freunde waren schon einen Schritt weiter. [...] je mehr wir aus H.s Leben erfahren, desto klarer wird: Es ist nicht immer nur Spaß im Glas.“²³⁷

Im Stück „Ich Komma Saufen“ bekommen Jugendliche Einblick in die Vergangenheit eines trockenen Alkoholikers. Er erzählt von seinem Freund Mark, der heute ein Pflegefall ist, oder von einem anderen Freund, der im Rausch ein Mädchen vergewaltigte. Die Schülerinnen werden dabei direkt von H. angesprochen:

„Du säufst doch sicher auch am Wochenende oder? Was schaust du so? Weißt du, was mein Freund für ein Typ war?“

Immer wieder drehten sich verunsicherte Schüler um und suchten den Blickkontakt mit der Lehrerin, um zu sehen, wie diese auf Flüche wie „Fuck you all!“ oder „Scheiße Alter!“ vom Schauspieler reagierte. Teilweise wussten sie nicht, ob sie betroffen sein oder lauthals zu lachen beginnen sollen. Manchmal reagierte die gesamte Klasse mit Gelächter, wenn der Schauspieler beispielweise behauptete, dass „man nur weiß was richtig saufen heißt, wenn man bei der Katholischen Jungschar war!“

H. erfährt am Ende des Stückes keine Läuterung, er ist zufrieden mit seinem Leben. Es bedarf also einer gewissen Eigenleistung der Schüler zu erkennen, was aus H. geworden ist und dass seine Lebensweise falsch ist.²³⁸ Darin liegt der pädagogische Mehrwert der Inszenierung: Es wird den Schülerinnen keine Lebensweisheit vorgesetzt, sie müssen sich selbst aufmachen, um für sie passende Lebensmodelle und Wahrheiten zu suchen.

²³⁷ https://wienerklassenzimmertheater.files.wordpress.com/2015/12/materialmappe_saufen.pdf

letzter Zugriff am 24.4.2016

²³⁸ Vgl. https://wienerklassenzimmertheater.files.wordpress.com/2015/12/materialmappe_saufen.pdf

letzter Zugriff am 24.4.2016

Das *Wiener Klassenzimmertheater* bietet dazu Denkanstöße und erzählt Geschichten aus ungewöhnlichen Perspektiven.

9.2 Kommentare zur Inszenierung

Laut Theaterpädagogin Dana Csapo sind die Lehrerinnen an der Europäischen Neuen Mittelschule sehr bemüht und selbst gestaltete Plakate an den Wänden zeugten davon, dass die Aufführung „Ich Komma Saufen“ aufbauend auf eine langzeitige Beschäftigung zum Thema „Sucht“ gespielt wurde. Zusätzlich meint Frau Csapo, dass die zusehenden Schülerinnen der Schule sehr gut erzogen seien, was sich im anschließenden Reflexions-Gespräch durch einen äußerst gepflegten Umgangston bewahrheitete.

Initiiert wurde das Nachgespräch über die Frage: „Wem hat das Stück gefallen?“. Nur ungefähr die Hälfte der Klasse bekundete Beifall. Als Grund dafür äußerte eine Schülerin:

„Ich hatte den Eindruck, dass H. alles egal ist. Das ist nicht cool. Das sollte nicht so sein! Wenn alles egal ist, dann wird alles unwichtig und das ist nicht gut.“²³⁹

Sie löste eine rege Diskussion über die Macht von Alkohol und Drogen aus. Daraus resultierte ein Gespräch über persönliche Bedürfnisse und darüber, dass auch legale Stoffe abhängig machen können. Ein Schüler meinte dazu:

„Aufmerksamkeit kann auch wie eine Droge sein. Man will dann immer mehr davon und braucht das dann um aufzustehen. Mein Bruder ist glaub ich süchtig nach Computerspielen.“²⁴⁰

Gemeinsam mit der Theaterpädagogin machten sich die Schülerinnen Gedanken rund um die Fragen: „Was sind meine ‚Drogen‘? Was brauche ich im Leben? Was ist mir wichtig?“ Als einzige Gesprächsregel galt, dass jeder nur über sich selbst Aussagen treffen darf, und niemand verpflichtet wurde, sich zu äußern.

Zirka zweidrittel der Schüler hatte Migrationshintergrund und erklärte im Nachgespräch auch, dass Alkohol von ihrer Religion verboten sei. Ein Schüler meinte dazu:

²³⁹ Schülerin der Europäischen Neuen Mittelschule Neustiftgasse im Nachgespräch zum Stück „Ich Komma Saufen“ am 12. 5. 2016

²⁴⁰ Schüler der Europäischen Neuen Mittelschule Neustiftgasse im Nachgespräch zum Stück „Ich Komma Saufen“ am 12. 5. 2016

„Warum soll ich Alkohol trinken, wenn mich das nicht zu einem besseren Menschen macht?! Im Koran steht, dass wir keinen Alkohol trinken sollen. Das macht uns schlecht.“²⁴¹

Sein Sitznachbar widersprach ihm daraufhin und erklärte:

„Aber wenn mein Opa Alkohol trinkt, dann ist er urcool und gibt allen Geld und so, und du kannst mit ihm reden. Wenn er aber keinen Alkohol trinkt, dann schreit er nur herum und schlägt und so.“

Im Gespräch bemerkten beide, dass man selten eindeutige und allgemeingültige Aussagen treffen kann und jeder Einzelfall hinterfragt werden muss. Die beiden Schüler stellten ihre vorgefertigten Haltungen in Frage und begannen, ihre Einstellungen zu reflektieren und neu zu konstruieren. Genau darin liegt das Ziel des Klassenzimmertheaters: Die Schülerinnen sollen die Möglichkeit bekommen, sich über verschiedene Perspektiven zum Thema Alkohol Gedanken zu machen.

Dana Csapo beobachtete, dass das Thema Alkohol bei Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren an Präsenz verloren hat. Vor fünf Jahren, als „Ich Komma Saufen“ zum ersten Mal in verschiedenen Klassenzimmern inszeniert wurde, reagierten die Schülerinnen noch viel emotionaler und persönlich betroffener auf das Stück. Damals erzählten viel mehr Jugendliche von ihren individuellen Erfahrungen mit übermäßigem Alkoholkonsum. Durch die theaterpädagogischen Nachbesprechungen erfuhr Csapo in den letzten Jahren, dass Alkohol für viele Eltern kein Tabu-Thema mehr darstellt, und somit bei vielen Jugendlichen an Reiz verliert. Aus diesen Gründen wird das betreffende Stück im kommenden Jahr aus dem Programm des *Wiener Klassenzimmertheaters* genommen.

Das *Wiener Klassenzimmertheater* stellt ein realistisches Beispiel dar, wie *Theater der Unterdrückten* im Klassenzimmer funktionieren kann und eröffnet Schülerinnen und Lehrern unbekannte Perspektiven auf gesellschaftlich brennende Themen. Die Stücke sind aufwühlend, berührend, traurig und witzig zu gleich, denn sie laden die

²⁴¹ Schüler der Europäischen Neuen Mittelschule Neustiftgasse im Nachgespräch zum Stück „Ich Komma Saufen“ am 12. 5. 2016

Jugendlichen ein, sich zu beteiligen. Die Distanz zwischen Schüler und SchauspielerIn wird aufgelöst, und dadurch wird Theater neu erfunden.

10 Empirische Beobachtungen zur Drama–Schulstunde

Im folgenden Teil dieser Arbeit werde ich von meinen persönlichen Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden im Fremdsprachenunterricht berichten. Durch die selbst gehaltene Stunde an einer Wiener Schule soll die praktische Durchführbarkeit der Dramapädagogik getestet werden. Nach einer Beschreibung der verwendeten Methoden werden die Reaktionen der Schüler geschildert und ihre Meinungen zu diesem, für sie unbekannten, Lehr- und Lernansatz festgehalten.

Nun zu den formalen Rahmenbedingungen dieser Lehrprobe: Ich durfte eine Doppelstunde des Wahlfaches Spanisch an der vierten Klassen der Wiener AHS „Kenyongasse“ übernehmen. Da es sich um ein Wahlfach mit dem geringen Ausmaß von nur zwei Wochenstunden handelte, und der Spanischunterricht davor sehr oft ausfiel, hatten die Schülerinnen nur sehr wenig Sprachpraxis und dementsprechend niedrig war auch ihr bisher erlerntes Sprachniveau. Zusätzlich muss erwähnt werden, dass die Schülerinnen das erste Jahr Spanisch lernten und vorher noch keinen Kontakt zu dieser Fremdsprache hatten.

Ich musste deshalb meine dramapädagogische Einheit an die gegebenen Umstände anpassen: Sehr viele Drama-Techniken fielen durch die geringe Sprachkompetenz der Schüler weg, da eine Mehrzahl an Drama-Übungen auf Improvisation aufbaut, und dafür ein Mindestmaß an Ausdrucksfähigkeit vonnöten ist. Der Wortschatz der Schüler beschränkte sich auf Begrüßungen, persönliches Vorstellen, Zahlen, Berufe, Farben, Früchte, Lebensmittel und die Phrase „me gusta ...“.

Ich sah diese Voraussetzungen als Herausforderung, die es zu meistern galt, und machte mich auf die Suche nach Drama-Spielen, die sich trotzdem durchführen ließen. Es ergab sich eine Sammlung verschiedener Methoden, die alle den bereits erarbeiteten Wortschatz vertieften beziehungsweise Adjektive zu verschiedenen Emotionen neu einführten. Frau Graf eröffnete mir dazu alle Möglichkeiten und überließ mir bezüglich der Methoden- und Inhaltswahl sehr viel Spielraum.

Nachdem Drama-Einheiten immer individuell verlaufen, habe ich in der Planung sehr viele Übungen angeführt, um bei Bedarf passenden Übungen auswählen zu können. Dadurch war es mir möglich, einige Spiele wegzulassen, und die Einheit auf die Bedürfnisse und das Leistungsniveau der Schüler anzupassen. Die konkrete Stundenplanung mit zahlreichen Praxisübungen und Beispielen mehr befindet sich im Anhang der Diplomarbeit. An dieser Stelle wird nur die wirklich durchgeführte Lehrsequenz kurz skizziert. Um für mehr Übersicht zu sorgen, werden die verwendeten Spiele und Übungen tabellarisch angeführt und beschrieben. Sie sind jedoch nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern bilden ein Gesamteinheit.

Nachdem den Schülern der Begriff „Dramapädagogik“ noch nicht vertraut war, begann ich meine Sequenz mit einer kurzen Einführung zum Thema, um ihnen die dahinterliegende Idee der Methode zu verdeutlichen, und ihnen die Chance zu bieten, sich auf die kommenden Unterrichtsstunden einzustellen und zu freuen.

10.1 Dramapädagogische Lehrprobe

Thema	Spielbeschreibung
Vorstellung (Leiterin)	Vorstellung mit Zahlen: Ich erzähle zu vier Zahlen jeweils eine persönliche Geschichte aus meinem Leben. Drei davon stimmen, eine ist erfunden und die Schüler dürfen raten, welche es ist.
Vorstellung (Schülerinnen)	Vorstellung mit Bewegungen/ Planetenball: Yo me llamo ... Me gusta ... y hago así... Jede Schülerin stellt sich mit Namen, Ding und Bewegung vor. Die Gruppe wiederholt das Gesagte. Dabei wird ein Ball von Person zu Person geworfen. Die Schüler müssen sich den Weg des Balles merken, denn es kommen neue Bälle hinzu, die eigene „Bahnen ziehen“.
Vorstellung	Herzblatt: Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt und eine Gruppe geht hinaus auf den Gang. Die Türe wird geschlossen und aus jeder Gruppe stellt sich jeweils eine Person vor die Tür. Auf ein Kommando hin wird sie geöffnet und die gegenüberstehenden Schüler müssen so schnell wie möglich: „Yo me llamo ... y ella se llama ...“ sagen. Derjenige, der länger braucht, muss zur anderen Gruppe wechseln.
Warm-Up Begrüßung Zahlen	Spots in Movement: Die Schüler bewegen sich zur Musik im Raum. Lächeln. Blickkontakt suchen. Begrüßen. Ich gebe mit einer „Skala von 0 bis 100“ die Geschwindigkeit der Bewegung vor. Bei Musikstopp „frieren“ alle in ihrer Position ein. Ich stelle Behauptungen auf wie

	beispielsweise: „Me gusta comer chocolate.“ Alle Schüler, auf welche die Aussage zutrifft, dürfen weiter gehen.
Zahlen	Prinzip 21: Im Sesselkreis wird gemeinsam bis 10 gezählt. In willkürlicher Reihenfolge sagt jede Schülerin eine Zahl und steht dabei auf. Wenn zwei Schüler gleichzeitig eine Zahl sagen, dann müssen sich alle wieder hinsetzen und von vorne beginnen.
Früchte Gemüse Lebensmittel	Bewegter Sitzkreis: Alle Schüler sitzen im Sesselkreis, ich stehe in der Mitte und sage nacheinander verschiedene Früchte, Obstsorten und andere Lebensmittel. Bei jeder Frucht/Gemüsesorte müssen die Schüler einen Platz nach links rücken, bei jedem anderen Lebensmittel einen Platz nach rechts.
Berufe Farben Früchte Gemüse Lebensmittel Kleidungsstücke	Handstapel: Die Schüler sitzen im Kreis und ich lese verschiedene Begriffe aus einer Kategorie vor. Sobald ich einen Begriff aufzähle, der nicht aus der gleichen Kategorie ist, müssen alle Schülerinnen so schnell wie möglich ihre Hände in die Mitte halten. Der Schüler, der als letzter seine Hand ausstreckt, bekommt einen Punkt.
Berufe	Lebendiges Memory: Jeder Schüler bekommt ein Kärtchen mit einem Beruf in die linke Hand und ein Kärtchen mit einem anderen Beruf in die rechte Hand. Jeden Beruf gibt es zweimal in der Gruppe. Wie bei Memory darf ein Schüler nun durch die Gruppe spazieren und jeweils eine Hand eines Mitspielers berühren. Dieser muss daraufhin seinen Beruf pantomimisch darstellen und anschließend benennen. Ziel des Spiels ist es die zusammengehörigen Paare zu finden. ²⁴²
Emotionen	Emotionen- Statuen: Jede Schülerin bekommt ein Kärtchen, auf dem eine Emotion steht. Die anderen Schüler, stellen auf ein Signal hin diese Emotion in Form einer Statue dar. Der Schüler mit dem Kärtchen darf erraten, um welche Emotion es sich handelt.
Emotionen	Bildhauer: Jeder Schüler besitzt ein Kärtchen mit einer Emotion. Die jeweiligen Gegensatzpaare der Emotionen z.B. triste – feliz finden zusammen. Eine Schülerin nimmt eine Position passend zu ihrem Kärtchen ein und ihr Partner formt sie um, sodass sie schlussendlich das Gegenteil darstellt. Das ganze passiert in Zeitlupe, ohne zu sprechen und ohne, dass sich die beiden Schüler berühren. Der Bildhauer hat nämlich „magnetische Hände“ und kann so ihre Figur formen. Rollenwechsel! Anschließend folgt eine kurze Reflexion, wie man sich in der jeweiligen Körperhaltung fühlt!
Emotionen	Dialog in Bildern:

²⁴² Als Kärtchen wurde die Kopiervorlage von Sánchez Benito und Sanz aus dem Buch *Jugando en Español* S. 40 und S.41 verwendet.

	Personen mit den Gegensatzpaaren finden wieder zusammen. Eine Person stellt ihre Emotion als Körperstatue dar und „friert“ so ein. Die andere Schülerin betrachtet die Statue und positioniert sich zu ihr und „friert“ anschließend auch ein. Daraufhin löst sich der erste Schüler wieder aus seiner Position und findet eine neue Statue in der er „einfriert“.
Emotionen	Photos: Ein Schüler geht aus dem Klassenzimmer, ich erzähle den Schülern eine kurze Situation, in der eine Emotion vorkommt (z.B. triste: Tod eines Haustieres) und sie müssen spontan gemeinsam ein Standbild dazu erstellen. Die andere Schülerin darf anschließend die Situation und das Gefühl erraten.
Emotionen	Tú: Die Schüler stehen im Kreis. Ich nenne eine kurze Situation (z.B. furioso: Deine kleine Schwester hat deine letzte Schokolade aufgegessen.) und die dazugehörige Emotion, woraufhin eine Schülerin sich einen anderen Schüler in der Gruppe aussucht, mit dem Finger auf ihn zeigt und in der erwähnten Emotion „tú“ sagt und auf ihn zugeht. Bei ihm angekommen, darf dieser wiederum sich einen anderen Mitspieler aussuchen und auf diesen zugehen.
Emotionen	Zeitungstheater: Jede Schülerin bekommt einen kurzen Vorstellungstext, den sie in einer vorgegebenen Emotion vorlesen darf. Die anderen Schüler raten, um welche Emotion es sich handelt, und beschreiben, wie die Vorstellung auf sie gewirkt hat. ²⁴³
Reflexion	3D Diagramm: Das Klassenzimmer verwandelt sich in ein lebendiges Diagramm. Ich frage die Schüler, ob ihnen die Einheit Spaß gemacht hat, und sie stellen sich gemäß der Antworten im Raum auf. Eine Seite des Raumes bedeutet „sehr viel Spaß“ die andere „gar kein Spaß“. Nach dem gleichen Schema werden Fragen zur Sinnhaftigkeit von Drama-Methoden und zur Lernmotivation der Schüler gestellt.

10.2 Rezeption seitens der Lernenden

Nachdem die Umsetzung von Dramapädagogik im Unterricht eine nicht geringe Herausforderung ist, wird an dieser Stelle die Durchführung und Rezeption seitens der Schülerinnen skizziert. Die Einheit ist strukturell in „Warm-Up und Kennenlernen“, „Vokabelwiederholung“ und „Methoden des Theaters der Unterdrückten“ unterteilt.

10.2.1 Warm-up und Kennenlernen

Gleich zu Beginn der Einheit wurde mir bewusst, dass man als externe Lehrende einen enormen Vorteil in der Klasse hat, da die Schülerinnen neugierig auf die fremde

²⁴³ Die kurzen Textstellen wurden von mir verfasst, und befinden sich im Anhang.

Persönlichkeit und deren Lehrmethoden sind. Bei dramapädagogische Methoden kann man dieses natürliche Interesse extrem gut nützen, da sich die Jugendlichen auf unbekannte Prozesse einlassen müssen, und man bei manchen deswegen auf Hemmschwellen stößt. Den Schülern im Alter von 14 bis 15 Jahren ist es extrem wichtig, sich vor ihren Klassenkameraden nicht zu blamieren und deswegen war es von Vorteil, dass ich mit der Übung „Zahlengeschichten“ begann. Bei diesem niederschweligen Spiel gab es kein „Richtig“ oder „Falsch“ und die Schülerinnen mussten noch nichts von sich selbst preisgeben.

Das nächste Spiel „Planetenball“ wurde daraufhin als „Eisbrecher“ und zur Aktivierung eingesetzt. Die Schüler wiederholten bekannte Phrasen mit Bewegungen. Die Bälle, die von einem zum nächsten geworfen wurden, brachten noch mehr Dynamik ins Spiel. Bei dieser Übung wurde deutlich, dass sich die Jugendlichen viel besser auf dramapädagogische Methoden einlassen konnten, wenn sie das dahinterliegende Lernziel klar erkannten. Zuvor kam es ihnen teilweise lächerlich vor immer wieder: „Yo me llamo ...!“ zu wiederholen, wenn ich ihnen den Ball zuwarf, aber nachdem ich ihnen die Sinnhaftigkeit von Wiederholungsübungen erklärte, beteiligte sich die Gruppe mit mehr Begeisterung an der Übung. Ein Junge meinte anschließend dazu:

„Jetzt habe ich so oft ‚A mí me gusta el maíz.‘ gesagt, das werde ich sicher nie wieder vergessen.“²⁴⁴

Auch wenn er höchstwahrscheinlich den Satz „A mí me gusta el maíz.“ in seinem Leben nie wieder verwenden wird, wird er doch die Phrase „A mí me gusta...“ in anderen Kontexten anwenden können. Bei der Übung „Spots-In-Movement“ wurde sie anschließend auditiv wiederholt und mit verschiedenen Variationen im passiven Wortschatz verankert.

10.2.2 Vokabelwiederholung

Im Spiel „Prinzip 21“ wurde klar, dass einzelne Schüler noch Schwierigkeiten mit den spanischen Zahlen besaßen. Die Übung kann von Lehrenden als lustvolle Vokabelkontrolle eingesetzt werden, wobei durch das Prinzip der Freiwilligkeit niemand in unangenehme Situationen gebracht wird. Auch der „Bewegte Sitzkreis“ kann als passive

²⁴⁴ Schüler der Wiener AHS Kenyongasse am 10. 5. 2016

Vokabelwiederholung verwendet werden. Die Jugendlichen korrigierten sich dabei gegenseitig und lernten so voneinander. Fehler und Unsicherheiten brachten Schwung ins Spiel, da es bei Meinungsverschiedenheiten vorkam, dass plötzlich zwei oder drei Schüler übereinander auf einem Stuhl saßen. Die Übung namens „Händestapel“ zeigte, dass einige Schülerinnen noch große Unsicherheiten beim Vokabular der Lebensmittel und der Kleidung hatten. Sie orientierten sich nur an ihren Kolleginnen, wodurch das Spiel eher die schnelle Reaktionsfähigkeit als den Wortschatz trainierte. In dieser Übung wäre es sinnvoll gewesen, hätten die Jugendlichen jedes Wort einzeln übersetzen müssen. Unklarheiten hätten so aus dem Weg geräumt werden können. Für eine „normale Schulstunde“ kann diese Übung sehr leicht modifiziert werden, indem die Schüler nicht im Kreis sitzen und die Hände übereinander stapeln, sondern im richtigen Moment aufzeigen müssen. Das „Lebendige Memory“ begeisterte die Schüler sehr, da sie das Spielprinzip schnell verstanden und ihnen die Verkörperung der Berufe sichtlich Spaß machte. Je nach Spieleranzahl wäre es auch möglich, jedem Schüler nur einen Beruf zuzuteilen.

10.2.3 Methoden des Theaters der Unterdrückten

Mit den Methoden des *Theaters der Unterdrückten* wurden zahlreiche Adjektive zu den Emotionen gelernt, wie beispielsweise: triste, feliz, furioso, tranquilo, valiente und miedoso. Obwohl den Schülern diese Vokabeln noch unbekannt waren, lernten sie diese extrem schnell. Einige Jugendliche konnten hierbei Verbindungen zu Latein herstellen.

Das „Statuentheater“ zu Beginn bot einen niederschweligen Einstieg in das Thema der Emotionen. Es war interessant zu sehen, wie verschieden die Jugendlichen die Emotionen verkörperten. Während beim Adjektiv „miedoso“ einige nur still sitzen blieben und ihre Köpfe neigten, warfen sich andere auf den Boden und hielten schützend die Hände vors Gesicht. Bei der Paarübung „Bildhauer“ herrschte sehr viel Unruhe in der Klasse, da sich die wenigsten auf ihre gemeinsame Aufgabe konzentrierten, sondern viel mehr damit beschäftigt waren, die anderen Paare zu beobachten. Die Methode „Dialog in Bildern“ begeisterte die Jugendlichen schon alleine deshalb viel mehr, weil sie sich hierbei gegenseitig beobachten durften. Die Übung wäre noch eindrucksvoller gewesen, hätten die Schülerinnen ihre Emotionen in jeder neuen Pose mit passender Stimmlage benannt.

Im „Bildertheater“ namens „Photos“ entstanden ohne Vorbereitungszeit sehr eindrucksvolle Standbilder in den Kleingruppen. Frau Graf fotografierte ihre Schülerinnen in dieser Übung wirklich und steigerte so ihre Motivation, um ein klares und ausdrucksstarkes Bild darzustellen. Bei dieser Übung wäre es sehr gut möglich gewesen, den Jugendlichen mehr Freiraum zu bieten, damit sie eigene Situationen zu den Emotionen entwickeln und diese anschließend gemeinsam verkörpern. Je freier man als Spielleiterin seine Arbeitsaufträge an die Gruppe formuliert, desto kreativer wird die Ausführung ausfallen.

Das „Zeitungstheater“ erforderte für einige Schülerinnen große Überwindung, da sie es nicht gewohnt waren, einen kurzen spanischen Text laut vor der Klasse zu lesen. Zusätzlich ist es ungleich schwieriger, nur mit der Stimme eine Emotion dazustellen, als mit dem gesamten Körper. Wenn Schüler aber bereits mehr Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden sammeln konnten und bereits ein höheres Sprachniveau erreicht haben, dann bin ich davon überzeugt, dass diese Übung sehr zielführend zur Schulung des Lese- und Hörverständnisses eingesetzt werden kann.

Leider blieb für die Reflexion nur mehr sehr wenig Zeit, jedoch war in der gesamten Einheit zu beobachten, dass die meisten Übungen den Jugendlichen sichtlich Spaß machten. Vereinzelt fiel es Schülerinnen schwer, sich auf diese alternative Unterrichtsmethode einzulassen und in eine fremde Rolle zu schlüpfen. Sie waren mit den eingesetzten Drama-Techniken sowie der Fremdsprache über- oder unterfordert. Wenn man als Lehrerin eine Klasse näher kennt, dann kann man bei der Auswahl der Drama-Übungen gezielter auf die Interessen und den Wissensstand der Schüler eingehen.

10.3 Kommentare zur Lehrprobe

Schon in der Planung und auch während des Drama-Unterrichts erkannte ich, dass es sehr schwierig ist, eine Doppeleinheit nur auf Drama-Methoden aufzubauen, wenn das sprachliche Level der Schülerinnen noch niedrig ist. Sinnvoller wäre es, in jeder Schulstunde vereinzelt gezielte Drama-Spiele einzubauen. Lerninhalte können so vertieft werden und der Unterricht wird mithilfe theatraler Elemente aufgelockert. Auch wenn die Schüler erst mit dramapädagogischen Methoden vertraut werden müssen, um effektiv damit arbeiten zu können, motivierte mich dieses Unterrichtsexperiment sehr

und bestärkte mich in dem Wunsch, in meiner Lehrtätigkeit unter anderem auch dramapädagogisch zu arbeiten.

11 Resumen

La lengua es una herramienta para la emancipación. El conocimiento de un idioma extranjero puede ser un instrumento útil para reaccionar contra la manipulación, o en caso extremo, incluso para luchar contra la represión. En este sentido, la enseñanza de idiomas extranjeros puede ser entendida como una educación hacia la libertad, que permite a los niños y adolescentes la formación y la autogestión de su vida.

La pedagogía teatral ofrece un espacio lingüístico, donde la vida puede ser ensayada de numerosas maneras. Se les ofrece a los alumnos la oportunidad de ganar experiencias en distintos campos lingüísticos y de experimentar con una idioma extranjero sin salir de un marco seguro y protegido. El objetivo de este trabajo es relacionar la pedagogía teatral con la enseñanza de idiomas extranjeros. Se quiere mostrar cómo los elementos teatrales pueden ser integrados fructíferamente en la enseñanza escolar.

La técnica teatral mayoritariamente tratada en este trabajo es la del Teatro del Oprimido de Augusto Boal, cuyos juegos y ejercicios participativos se pueden adaptar a niños y adolescentes, y aparte de las capacidades comunicativas, también se trabajan potencialidades sociales y de interacción.

El trabajo consiste en tres partes, que a continuación voy a resumir brevemente: la primera parte describe los procesos de aprendizaje de la pedagogía teatral. Se ofrece una respuesta a la pregunta "¿Qué es la pedagogía teatral?" a través de la descripción de los principios básicos de la misma: el "como si", la orientación en los procesos de aprendizaje, la participación, la integralidad, el juego y la reflexión. También procuramos responder a la pregunta "¿Para qué sirve la pedagogía teatral en el aula?" describiendo las competencias sociales y profesionales que pueden ser adquiridas a través de las diversas actividades, y por último, nos centramos en la pedagogía teatral en la enseñanza de lenguas extranjeras. Numerosos ejemplos prácticos y propuestas de la literatura específica demuestran la eficacia de la pedagogía teatral para la adquisición de las destrezas básicas (hablar, leer, escribir y escuchar), así como para la consolidación de los conocimientos gramaticales y la ampliación del léxico.

La segunda parte del trabajo se dedica a la metodología del Teatro del Oprimido. Un resumen del fondo teórico demuestra la validez del Teatro del Oprimido para un contexto escolar: la metodología ayuda a que los alumnos prescindan de su habitual rol pasivo para involucrarse activamente en situaciones conflictivas, lo que hace que los educandos establezcan una conexión sensitiva con un contenido cognitivo. De esta manera, se garantiza una memorización más profunda y permanente de los conocimientos adquiridos.

A modo de conclusión de la introducción teórica de la metodología, hablamos sobre el contexto histórico de su creación, incluyendo unas breves reseñas biográficas de Augusto Boal. A continuación, presentamos los métodos desarrollados por Boal y discutimos su utilidad para la enseñanza de lenguas extranjeras. Empezando con el Teatro Periodístico, el Teatro Invisible y el Teatro Imagen, pasando por el Teatro Legislativo, presentamos finalmente el Teatro Foro, probablemente la forma más conocida del Teatro del Oprimido. Después de la parte teórica, exponemos el debate acerca de los posibles problemas a la hora de desarrollar esta metodología en el aula. Para ello, nos fundamentamos en la información obtenida en las entrevistas con expertos que trabajan con esta metodología, y que explican las ventajas, problemas y visiones de futuro para este modelo de enseñanza.

Basada en la teoría presentada en la primera y la segunda parte, la tercera parte del trabajo consiste en su transferencia a la práctica escolar. Se analiza una obra del "Teatro del Aula Vienés" como forma modificada del Teatro Invisible de Augusto Boal, junto con los comentarios de los alumnos que manifiestan sus impresiones respecto a la metodología. Después, hablamos de nuestras experiencias en una clase de lengua extranjera de principiantes. En esta unidad didáctica se ha profundizado y ampliado el léxico de los alumnos via juegos y ejercicios en el aula.

Visto holísticamente, este trabajo demuestra con ejemplos prácticos concretos basados en los conocimientos teóricos, que la pedagogía teatral, y especialmente el Teatro del Oprimido, es eficaz y puede ser empleado en las clases de lenguas extranjeras.

11.1 La idea fundamental de la pedagogía teatral

El objetivo de la pedagogía teatral es el aprendizaje de contenidos pedagógicos, sociales o profesionales a través de la metodología del teatro. No existe un camino verdadero y

único de la pedagogía teatral, sino que hay que adaptar los métodos usados a las necesidades y los estados de desarrollo de las personas involucradas. Existen numerosos métodos como: los ejercicios teatrales, los juegos de rol, los juegos de lenguaje, los ejercicios de voz, los ejercicios corporales, las improvisaciones y diversos métodos de reflexión. El carácter "como si" de los ejercicios permite construir situaciones ficticias y la asunción de roles inhabituales. La situación concreta hace posible un nuevo acceso a la realidad en el que los educandos pueden experimentar alternativas a sus reacciones usuales. En la escena, lo principal no es fijarse tanto en el resultado, es decir, la obra en sí, sino en el proceso y en la participación de los alumnos. No se actúa para el disfrute ocioso del público, sino que los actores interpretan para sí mismos y para su propio aprovechamiento.

En el contexto escolar, las actividades normalmente suelen concentrarse en el nivel cognitivo, pero el trabajo con elementos teatrales posibilita incluir las dimensiones afectivas y corporales en el proceso del aprendizaje. El pedagogo reformista Johann Heinrich Pestalozzi ya postuló en el siglo XVIII el lema "educación con la cabeza, el corazón y la mano", siendo la pedagogía teatral una respuesta a esta exigencia de formación integral. Si los conocimientos pueden ser adquiridos por varios sentidos, se memorizan más fácilmente. De esta manera, las experiencias primarias llegan a un nivel más profundo de comprensión, y por eso, normalmente son preferibles a las experiencias secundarias, que suelen ser conocimientos aprendidos de memoria.

La pedagogía teatral se basa en los principios de autonomía y responsabilidad propia. Por eso, en esta forma de enseñar se permiten e incluso se buscan los errores, porque están contemplados como oportunidades de aprendizaje. Sólo por probar y experimentar se pueden explotar las posibilidades múltiples de un idioma.

Debido a los elementos reflexivos en los procesos teatrales, los conocimientos adquiridos ascienden a un nivel teórico, y desde allí, pueden ser transmitidos a la realidad vital de los participantes. Aparte del proceso teatral, también se puede reflexionar sobre los contenidos trabajados que se hayan seleccionado. Así por ejemplo, la reflexión sería recomendable tras un trabajo con contenidos gramaticales, porque los conocimientos explícitos sobre relaciones gramaticales, tanto como la transparencia

estructural lingüística, facilitan el aprendizaje de un idioma. En resumen, la reflexión conciencia a los educandos respecto a la estructuración de un idioma.

Pero las capacidades comunicativas no son las únicas entrenadas en las clases de pedagogía teatral. Jugar al teatro no funciona sin el entorno. Los adolescentes tienen que cooperar entre ellos e intercambiar ideas, y así aprenden a interactuar, escucharse y desarrollar estrategias conjuntamente. De este modo, se promueve la capacidad de empatía de los alumnos. Experimentan en sus propios cuerpos cómo se sienten en las diversas posturas corporales, cuál es el impacto que provocan en la persona de enfrente y también aprenden cómo usar e interpretar la mímica y la gesticulación. Al mismo tiempo, crece la confianza en sí de los alumnos, porque una y otra vez se sienten el centro de atención de pequeños momentos dramáticos. Cuando consiguen dejar el miedo a un lado, y se centran en el juego y el placer, aumenta la disposición de correr riesgos y de hablar y actuar espontáneamente. Esta actitud abre nuevas posibilidades de aprendizaje y lleva a una inclinación más alta de participación, así como a una mayor creatividad.

En resumen, puede decirse que la pedagogía teatral demanda de los educandos una inteligencia tanto social como cognitiva, y por eso, es apta para ser utilizada en el aula. Aún así, hay que tener en cuenta que no debería ser malinterpretada como la panacea ni tampoco como elixir mágico con el que se puede conseguir cualquier objetivo. Por eso, en la preparación de una actividad teatral, es significativa la selección reflexionada de los juegos y técnicas según el objetivo marcado. La actividad debe:

- ser un enriquecimiento razonable de la enseñanza de lenguas extranjeras
- ser adaptada al nivel de conocimientos
- no causar irritaciones ni malestar en los alumnos

El responsable por las actividades y su buena preparación es el profesor, porque la adquisición de lenguas extranjeras en el contexto escolar es un proceso que debe ser dirigido y acompañado, aunque debe contar con la participación activa de los educandos.

A pesar de que haya cambiado mucho la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas, aún en la actualidad existen enseñantes que siguen considerando una lengua

como nada más que una acumulación de palabras y estructuras gramaticales. Bajo tal premisa, se enseñan sólo los aspectos intelectuales y teóricos. Pero un idioma es mucho más que un repertorio de palabras ordenadas correctamente. Y dominarlo es más que hablar, entender, leer y escribirlo. Es también el querer comunicarse, el jugar con el idioma, la creatividad individual, el coraje de soltarse y la espontaneidad de adaptar sus conocimientos según las situaciones comunicativas. Y las actividades teatrales en un aula de enseñanza de lenguas extranjeras fomentan, no sólo las competencias básicas, sino también todas las potencialidades recién mencionadas, lo que se ve claramente, tanto en la literatura investigada por este trabajo, como en las unidades prácticas analizadas.

11.2 El Teatro del Oprimido

El Teatro del Oprimido es una forma de actuación que nace de las necesidades del ser humano. El teatro muestra los problemas sociopolíticos como la marginación o las relaciones de poder injustificadas, y lucha contra ellos. Las obras no son simples representaciones, sino que desarrollan su temática conforme a las inquietudes de los intérpretes. Se tematizan conflictos y asuntos que conciernen directamente a los participantes. Las fronteras entre la audiencia y los actores se descomponen. Entre una escena y otra, la audiencia está involucrada e invitada a participar, es decir, que los espectadores se convierten en "espect-actores" que pueden interferir, tomar iniciativas y proponer alternativas a la representación del momento. Se ven transformados de objetos pasivos a sujetos capaces de intervenir. Para esta transformación, el Teatro del Oprimido ofrece una multitud de técnicas de trabajo democrático-participativas.

El fondo teórico del Teatro del Oprimido fue desarrollado por Augusto Boal. Se basa en los principios de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, según el cual la educación y la formación deben ser vividas como "práctica de libertad". El principio básico principal es la toma de conciencia social y política. Uniendo la acción y la reflexión, se lucha contra los problemas y se pretende la "liberación del humano".

Un ejemplo del Teatro del Oprimido apto para el aula escolar es el Teatro Periodístico, en el que los educandos leen un texto de una forma transformada, es decir, inhabitual, lo que les abre nuevas perspectivas hacia el contenido. La metodología conlleva la ocupación crítica con las informaciones transmitidas y hace que los alumnos descubran

posibles manipulaciones por parte de los medios de prensa escrita. Se trabaja la comprensión lectora en un nivel bastante alto y, al mismo tiempo, se desarrolla la competencia lingüística, ya que los educandos se tienen que concentrar en la pronunciación correcta cuando presentan sus textos.

Aparte del Teatro Periodístico, también el Teatro Imagen puede ser usado en el aula de lenguas extranjeras, y la gran ventaja es que se trata de una forma teatral accesible sin conocimientos previos. En el Teatro Imagen, los participantes representan situaciones conflictivas a través de "estatuas". El estado emocional de los actores se expresa con el cuerpo y la mímica, y puede ser extendido por palabras o frases que pronuncien los participantes uno tras otro.

El objetivo del Teatro Foro, tanto como los demás métodos del Teatro del Oprimido, es la tematización del incorrecto ejercicio del poder o de la violencia, el racismo o el sexismo. Se presenta la problemática y se trabajan estrategias concretas de cómo combatirla en el ámbito socio-político. En un primer paso, los actores representan una escena conflictiva en la que se muestran las actitudes del protagonista (el oprimido) y las del antagonista (el opresor). La escena se interrumpe en el clímax dramático, y se invitan a los "espect-actores" a intervenir en la obra para proponer posibles soluciones a la situación de opresión. El público no sólo participa, sino que asume el rol de protagonista, lo que hace que un requisito para el Teatro Foro sea un nivel lingüístico muy alto para poder actuar en la obra.

Para grupos de nivel lingüístico alto, el Teatro Foro es un método fantástico para trabajar temas sensibles, planteando distintas y variadas perspectivas ante una misma problemática. Aparte de aprender un idioma, se trabaja el desarrollo de la personalidad y su liberación. Se labora también en relación con los aspectos sociales, es decir, en el nivel relacional entre las personas actuantes, y se pone énfasis en el abandono de las estructuras jerárquicas para que los participantes puedan interactuar de igual a igual.

A pesar de tantas ventajas, el marco escolar supone unos límites a los métodos teatrales usados en el aula. Unidades lectivas limitadas a 50 minutos, así como el tamaño restringido de las aulas y también la obligación de evaluar a los alumnos, son circunstancias que frenan los procesos teatrales. Además, muchos ejercicios exigen un nivel lingüístico bastante más alto que el que pueden alcanzar los educandos, y es

responsabilidad del profesor la adaptación de las actividades, y/o la preparación de ayudas y soportes.

Para el análisis de la aplicación de la teoría para la práctica escolar, se han entrevistado expertos que tienen varios años de experiencia con ejercicios del Teatro del Oprimido en el aula. Julia Köhler, especialista para ciencias de educación, Peter Spindler, productor teatral y profesor, y Dana Csapo, pedagoga teatral, ofrecen una evaluación realista sobre la viabilidad de métodos teatrales en el aula. Describen las oportunidades de aprendizaje, tanto como los problemas que pueden aparecer en el trabajo con los alumnos, y exponen una visión futura en relación con el teatro en el marco escolar. Los tres expertos coinciden en el deseo de implementar progresivamente la pedagogía teatral respecto a la formación de profesores de cualquier materia. Están convencidos del enriquecimiento a nivel profesional y social, tanto para los profesores, como para los alumnos.

11.3 La transferencia de los conceptos teóricos a la práctica

En esta parte del trabajo se aplica la teoría a dos ejemplos prácticos. En un primer paso, hablamos del proyecto del "Teatro del Aula Vienés", en el que se utiliza el método del Teatro Invisible de Augusto Boal. Observamos una representación llamada "Ich Komma Saufen", y la analizamos con respecto a las reacciones de los alumnos presentes. En esta forma especial de teatro, un actor profesional viene al aula e interactúa con los adolescentes. En una unidad didáctica, el actor representa una obra poco convencional sobre el tema del alcohol y la adicción. Siguiendo el modelo de Augusto Boal, el actor se deja manipular por la audiencia, pero siempre se queda en su papel representado. De esta manera, los alumnos participan en la representación sin que ellos mismos sean conscientes. Terminada la obra, los estudiantes tienen la posibilidad de expresar sus pensamientos y sus sentimientos, y en una conversación con la profesora, se profundiza la temática. Como se tiene programado en el Teatro del Oprimido y en el concepto de la comunicación no violenta, se respeta un manejo responsable y considerado. En el proyecto se veía claramente que el Teatro del Aula quiere emocionar y abrir nuevas vías de pensamiento, renunciando a la moralización desde la alta jerarquía.

El segundo ejemplo práctico lo impartimos nosotros mismos en una escuela secundaria vienesa. Preparamos unos ejercicios teatrales para alumnos con una edad comprendida

entre 14 y 15 años, que estaban en el primer curso de español. Su nivel lingüístico era relativamente bajo, así que nos concentramos en actividades teatrales para ampliar el léxico en lengua española. Durante la realización, se veía que les resultaba más fácil a los adolescentes involucrarse en las actividades cuando reconocían claramente el objetivo de aprendizaje existente en un ejercicio. Por ejemplo, después de explicarles la utilidad de los ejercicios de repetición, los educandos participaron con entusiasmo en la actividad siguiente. Además, nos percatamos de la dificultad de abarcar una clase íntegra de 100 minutos con actividades teatrales cuando el nivel de conocimientos lingüísticos es tan bajo como el que presentaban los alumnos observados. Sería más efectivo introducir juegos teatrales en distintas unidades lectivas, en vez de impartirlos todos a la vez. De este modo, los contenidos vistos en clase se pueden repetir y profundizar, y se pueden integrar elementos lúdicos que posibilitan amenizar las clases. A pesar de que los alumnos todavía tenían que acostumbrarse a los métodos teatrales para poder trabajar con ellos con más eficacia, nos ha motivado este experimento de seguir trabajando con actividades teatrales en nuestras clases.

Los métodos teatrales son un enfoque de aprendizaje alternativo para educandos y enseñantes, los cuales presentan un enorme potencial para la enseñanza de lenguas extranjeras. Constituyen un desafío, tanto como un soporte para los adolescentes en un nivel cognitivo, emocional y social, y pueden llevar a resultados sorprendentes en diversos contextos de aprendizaje. Por este motivo, nosotros nos mostramos partidarios de una implementación reforzada de técnicas teatrales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

12 Literaturverzeichnis

12.1 Bibliographie

- BAUMANN, Till: *Von der Politisierung des Theaters zur Theatralisierung der Politik*. Stuttgart: Ibidem Verlag, 2001.
- BOAL, Augusto: *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- BOAL, Augusto: *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.
- BOAL, Augusto: *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.
- BOAL, Augusto: *Hamlet und der Sohn des Bäckers. Die Autobiografie*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2000.
- BOAL, Augusto: *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Uckerland: Schibri-Verlag, 2006.
- DAVIS, Paul; RINVOLUCRI, Mario: *66 Grammatikspiele Spanisch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH, 1999.
- DELAGO, Johanna: *Das Theater der Unterdrückten als Instrument, um politische Handlungsfähigkeit im Zeitalter der Globalisierung zu erlangen*. Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien, 2007.
- DUFF, Alan; MALEY, Alan: *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- DREKE, Michael; LIND, Wolfgang; SCHLUBACH RÜPING, Margaret: *Español en Pareja. Estímulos para Hablar en la Clase de Español Comunicativa. Hojas de Trabajo para Principiantes y Avanzados*. Berlin: Langenscheidt, 1995(5).
- EVEN, Susanne: *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bamberg: Judicum Verlag GmbH, 2003.
- FELDHENDLER, Daniel: *Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie*. In: Die Neueren Sprachen, Nr. 4, S. 137 – 153, 1991.
- FLEMING, Michael: *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers, 1997.
- FREIRE, Paulo: *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Berlin: Keuz Verlag Stuttgart, 1974.
- FREIRE, Paulo: *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1981.
- HADFIELD, Jill: *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Print, 1992.
- HERRING, J. Daniel; Smith, J. Lea: *Dramatic Literacy. Using Drama and Literature to Teach Middle – Level Content*. Portsmouth: Heinemann, 2001.

- HASLINGER, Doris: *Paulo Freire und Augusto Boal. Pädagogik und Theater der Unterdrückten. Darstellung, Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Wirkung und die Anwendung einer Lateinamerikanischen Theaterform in Europa*. Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien, 1996.
- HÖLZL, Daniela: *Drama and the Language Classroom – Applying Drama Pedagogical Methods in the Austrian English Language Classroom*. Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien, 2009.
- HUBER, Ruth: *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemayr Verlag, 2003.
- JELIC, Vlado: *Das Theater mit dem Englischbuch. Systematische Förderung mündlicher Kompetenzen mit dramapädagogischen Lehrverfahren*. Aachen: Unveröffentlichte Dissertation. Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, 2011.
- KAO, Shin-Mei; O’Neill, Cecily: *Words into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford: Ablex, 1998.
- KEMPE, Andy; WINKELMANN, Ulrike: *Das Klassenzimmer als Bühne. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 1998.
- KLAFKI, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz, 1985.
- KOCH, Gerd: *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*. Berlin: Schibri-Verlag, 1995.
- KOCH, Gerd; STREISAND, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri Verlag, 2003.
- LANGENHEIM, Lydia; MELVILLE, Maggie; RINVOLUCRI, Mario; SPAVENTA, Lou: *Towards the Creative Teaching of English*. London: Heinemann Educational Books Ltd, 1980.
- LETSCH, Fritz; ODIERNA, Simone: *Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, 2006.
- LEWIS, Michael: *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Boston: Thomson-Heinle, 1997.
- LIVINGSTONE, Carol: *Role Play in Language Learning*. Essex: Longman Group Limited, 1983.
- LYNCH, Michael: *It’s your Choice. Six Role-Playing Exercises*. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1977.
- MORGAN, John; RINVOLUCRI, Mario: *Once Upon a Time. Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- NEE, Birgit: *Augusto Boal in Europa: Die introspektiven Methoden*. In: Aspekte der Freire – Pädagogik, Nr. 5, Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung, 2000.

- NEUROTH, Sabine: *Augusto Boals Theater der Unterdrückten in der pädagogischen Praxis*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1994.
- PELZEDER, Christoph: *Zwischen Revolution und Gruppentherapie. Lern- und bildungsorientierte Ziele des Theaters der Unterdrückten nach Augusto Boal mit spezieller Berücksichtigung der Anwendung in Österreich*. Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien, 2000.
- PRANGE, Lisa; PICHARDO CASTRO, Francisca: *Por Turnos. Aktivitäten für den Spanischunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2000(3).
- ROOYACKERS, Paul: *Mit den Händen flüstern. 100 Interaktionsspiele für Kinder ab 6 Jahren*. Linz: Veritas-Verlag, 1995.
- ROOYACKERS, Paul: *100 Spiele mit Sprache für Unterricht und Jugendarbeit*. Hannover: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH, 1998.
- SÁNCHEZ BENITO, Juana; SANZ OBERBERGER, Carlos: *Jugando en Español. Actividades Interactivas para el Clase de Español. Niveles Elementar – Intermedio*. Berlin: Langenscheidt, 1997(5).
- SARTINGEN, Kathrin: *Zwischen-Spiel. Lateinamerikanisches Theater zwischen Eigen- und Fremdkultur (am Beispiel Brasiliens). Ein Überblick*. Wien: Praesens Verlag, 2007.
- SCHEWE, Manfred; SHAW, Peter: *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1993.
- SCHEWE, Manfred: *Fremdsprachen Inszenieren. Zur Fundierung einer Dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Carl-von-Ossietzky-Univ. Oldenburg, 2000.
- SCHUSTER, Karl: *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1996.
- SIEBERT, Katharina: *Irgendwie Anders. Methode Dramapädagogik im schulischen Unterricht*. Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien, 2001.
- SPINDLER, Peter: *Das Theater der Unterdrückten – Transfermöglichkeiten in die Schule. Überlegungen zur Umsetzung grundsätzlicher Rahmenbedingungen in den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht*. Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien, 2009.
- TAYLOR, Philip: *The Drama Classroom. Action, Reflection, Transformation*. New York: Routledge Falmer, 2000.
- THORAU, Henry: *Unsichtbares Theater*. Köln: Alexander Verlag Berlin, 2013.
- TSELIKAS, Elektra: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999.
- TURECEK, Egon: *Act it Out in English*. Wien: öbv & htp, 2003.

UR, Penny; Wright, Andrew: *111 Kurzrezepte für den Spanischunterricht. Interaktive Übungsideen für Zwischendurch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Bildung und Wissen, 1998(5).

WAJNRYB, Ruth: *Stories. Narrative Activities in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WIEGAND, Helmut: *Die Entwicklung des Theaters der Unterdrückten seit Beginn der achtziger Jahre*. Stuttgart: Ibidem- Verlag, 1999.

12.2 Internetquellen

Duden:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Drama> letzter Zugriff am 20.1.2016

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Paedagogik> letzter Zugriff am 20.1.2016

Dramanetwork:

http://www.dramanetwork.eu/educational_drama.html letzter Zugriff am 22.1.2016

Grundkompetenzen:

<https://www.bifie.at/node/49> letzter Zugriff am 15.3.2016

Julia Köhler im Jeux Dramatiques:

<http://www.arge-jeux-dramatiques.at/index.php?article=leiterinnen®ion=wien&userid=101> letzter Zugriff am 24.4.2016

Lehrplan:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 letzter Zugriff am 29.3.2016

Leitfadeninterview:

http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FChrung%20von%20Interviews.pdf letzter Zugriff am 3.3.2016

PISA:

<https://www.bifie.at/buch/1249/1/1> letzter Zugriff am 20.3.2016

PIRLS & TIMSS:

https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/ErsteErgebnisse_PIRLSTIMSS2011_web.pdf letzter Zugriff am 20.3.2016

Spindler, Peter:

<http://www.peterspindler.com/> letzter Zugriff am 20.4.2016

Wiener Klassenzimmertheater:

<https://wienerklassenzimmertheater.wordpress.com> letzter Zugriff am 23.4.2016

Wikiquote:

<https://de.wikiquote.org/wiki/Spiel> letzter Zugriff am 6.4.2016

Anti-Uni:

<http://anti-uni.com/23-zitate-bildung/> letzter Zugriff am 24.4.2016

13 Anhang

13.1 Unterrichtsmaterialien

13.1.1 Planung der dramapädagogischen Einheit mit Beispielen

Thema	Spielbeschreibung	Dauer
Vorstellung (Leiterin)	Vorstellung mit Zahlen: Ich erzähle zu vier Zahlen jeweils eine persönliche Geschichte aus meinem Leben. Drei davon stimmen, eine ist erfunden und die Schüler dürfen raten, welche nicht stimmt. Beispiel: • 115: Mi tesina comprende 115 paginas. • 2: Tengo dos hermanas, una hermana mayor y una hermana menor. • 5: Ya hace cinco años yo soy parte de un circo. Se llama Circo Giovanni. • 4: Tengo 4 gatitos	5 min
Artikulation Warm-Up	Whiskymixer – Wachsmaske – Messwechsler: Die Schüler stehen im Kreis, und das Wort „Whiskymixer“ wandert ganz schnell durch die Runde, das heißt ein Schüler sagt es jeweils zu seinem Nachbarn weiter. Das Wort „Wachsmaske“ dreht die Runde in die andere Richtung, und sobald „Messwechsler“ gesagt wird, wechselt man Wort und Richtung.	5 min
Vorstellung (Schülerinnen)	Vorstellung mit Bewegungen/ Planetenball: Yo me llamo ... Me gusta ... y hago así... Jede Schülerin stellt sich mit Name, Ding und Bewegung vor. Die Gruppe wiederholt das Gesagte. Dabei wird ein Ball von Person zu Person geworfen. Die Schüler müssen sich den Weg des Balles merken, denn es kommen neue Bälle hinzu die eigene „Bahnen ziehen“.	7 min
Vorstellung	Herzblatt: Die Gruppe wird in zwei Teile geteilt und eine Gruppe geht hinaus auf den Gang. Die Türe wird geschlossen und von jeder Gruppe stellt sich eine Person vor die Türe. Auf ein Kommando wird die Türe wieder geöffnet und die gegenüberstehenden Jugendlichen müssen so schnell wie möglich: „Yo me llamo ... y ella se llama ...“ sagen. Derjenige, der länger braucht, muss zur anderen Gruppe wechseln.	5 min
Warm-Up Begrüßung Zahlen	Spots in Movement: Die Schüler bewegen sich zur Musik im Raum. Lächeln. Blickkontakt suchen. Begrüßen. Ich gebe mit einer „Skala von 0 bis 100“ die Geschwindigkeit der Bewegung vor. Bei Musikstopp frieren alle in ihrer Position ein. Ich stelle Behauptungen auf wie beispielsweise: „Me gusta comer	7 min

	chocolate.“ Alle Schüler, auf die diese Aussage zutrifft, dürfen weiter gehen. Beispiele: • Me gusta bailar por la noche. • Me gusta comer chocolate. • Me gusta cantar en la ducha. • Me gusta la playa, el sol y el mar. • Me gusta tocar piano. • Me gusta beber leche. • Me gusta comprar zapatos. • Me gusta jugar fútbol. • Me gusta aprender Español.	
Zahlen Beruf	Fila: Sesseln werden in einer Reihe aufgestellt, die Schüler stehen darauf und sollen sich nach verschiedenen Kriterien reihen: Beispiele: • Día de tu cumpleaños • La hora cuando te vas a la cama • Número del calzado	10 min
Zahlen	Prinzip 21: Im Sesselkreis wird gemeinsam bis 10 gezählt. In willkürlicher Reihenfolge sagt jede Schülerin eine Zahl und steht dabei auf. Wenn zwei Schüler gleichzeitig eine Zahl sagen, dann müssen sich alle wieder hinsetzen und von vorne beginnen.	5 min
Früchte Gemüse Lebensmittel	Bewegter Sitzkreis: Alle Schüler sitzen im Sesselkreis, ich stehe in der Mitte und zähle verschiedene Früchte, Obstsorten und andere Lebensmittel auf. Bei jeder Frucht/Gemüsesorte müssen die Schüler einen Platz nach links rücken, bei jedem anderen Lebensmittel einen Platz nach rechts.	5 min
Kleidungsstücke Farben	Obstsalat: Die Schüler sitzen im Kreis, jedoch fehlt ein Platz für einen Jugendlichen. Dieser steht in der Mitte und sagt beispielsweise „zapatos rojos“ oder „camisa negra“... Alle Schüler, die ein betreffendes Kleidungsstück haben, wechseln Plätze und ein neuer Schüler steht in der Mitte.	5 min
Berufe Farben Früchte Gemüse Lebensmittel Kleidungsstücke	Handstapel: Die Schüler sitzen im Kreis und ich lese verschiedene Begriffe aus einer Kategorie vor. Sobald ich einen Begriff sage, der nicht in der gleichen Kategorie enthalten ist, müssen alle Schüler so schnell wie möglich ihre Hände in	5 min

Zahlen	die Mitte halten. Der Jugendliche, der als letztes seine Hand ausstreckt, bekommt einen Punkt.	
Berufe	Lebendiges Memory: Jeder Schüler bekommt ein Kärtchen mit einem Beruf in die linke Hand und ein Kärtchen mit einem anderen Beruf in die rechte Hand. Jeden Beruf gibt es zweimal in der Gruppe. Wie bei Memory darf ein Schüler nun durch die Gruppe spazieren und jeweils eine Hand eines Mitspielers berühren. Dieser muss daraufhin seinen Beruf pantomimisch darstellen und anschließend benennen. Ziel des Spiels ist es die zusammengehörigen Paare zu finden. ²⁴⁵	10 min
Emotionen	Emotionen- Statuen: Jede Schülerin bekommt ein Kärtchen auf dem eine Emotion steht. Die anderen Schüler, stellen auf ein Signal hin diese Emotion in Form einer Statue dar. Der Schülerin mit dem Kärtchen darf erraten, um welche Emotion es sich handelt.	5 min
Emotionen	Bildhauer: Jeder Schüler besitzt ein Kärtchen mit einer Emotion. Die jeweiligen Gegensatzpaare der Emotionen z.B. triste – feliz finden zusammen. Eine Schülerin nimmt eine Position passend zu ihrem Kärtchen ein und ihr Partner formt sie um, sodass sie schlussendlich das Gegenteil darstellt. Das ganze passiert in Zeitlupe, ohne zu sprechen und ohne, dass sich die beiden Schüler berühren. Der Bildhauer hat nämlich „magnetische Hände“ und kann so ihre Figur formen. Rollenwechsel! Anschließend folgt eine kurze Reflexion wie man sich in der jeweiligen Körperhaltung fühlt!	5 min
Emotionen	Dialog in Bildern: Die Gegensatzpaare finden wieder zusammen. Eine Person stellt ihre Emotion als Körperstatue dar, und friert so ein. Die andere Schülerin betrachtet die Statue und positioniert sich zu ihr, dann friert sie auch ein. Daraufhin löst sich der erste Schüler wieder aus seiner Position und findet eine neue Statue in der er einfriert.	5 min
Emotionen	Photos: Ein Schüler geht aus dem Raum, ich erzähle den Schülern eine kurze Situation, in der eine Emotion vorkommt (z.B. triste: Tod deines Haustieres) und sie müssen spontan gemeinsam ein Standbild dazu erstellen. Der Schüler vor der Türe, darf anschließend die Situation und das Gefühl erraten. Beispiele:	10 min

²⁴⁵ Als Kärtchen wurde die Kopiervorlage aus dem Buch *Jugando en Español* S. 40 und S.41 verwendet.

	• triste: El perrito de la familia se muere. • feliz: Ganan el campeonato de fútbol. • furios@: El ladrón te roba tu billetero. • tranquil@: Escuchas una canción de tu banda favorita. • miedos@: Encuentras a un monstruo. • valiente: Salvas a tu hermano menor de una araña.	
Emotionen	Tú: Die Schüler stehen im Kreis. Ich nenne eine kurze Situation (z.B. furioso: deine kleine Schwester hat deine letzte Schokolade aufgegessen) und die dazugehörige Emotion, woraufhin eine Schülerin sich einen anderen Schüler in der Gruppe aussucht, mit dem Finger auf ihn zeigt, in der erwähnten Emotion „tú“ sagt und auf ihn zugeht. Bei ihm angekommen, darf dieser wiederum sich einen anderen Mitspieler aussuchen und auf diesen zugehen. Beispiele: • furios@: Tu hermana menor ha comido tu chocolate. • tranquil@: Invitas a tu amig@ a pasar el día contigo. • triste: Encuentras al amor de tu vida con otr@. • feliz: Encuentras al amor de tu vida y te mira y sonríe. • miedos@: Encuentras a un monstruo. • valiente: Encuentras a tu jefe y vas a hablar con él de un aumento de sueldo.	8 min
Emotionen	Zeitungstheater: Jede Schülerin bekommt einen kurzen Vorstellungstext, den sie in der betreffenden Emotion vorlesen darf. Die anderen Schüler raten, um welche Emotion es sich handelt, und beschreiben wie die Vorstellung auf sie wirkt.	10 min
Reflexion	3D Diagramm: Das Klassenzimmer verwandelt sich in ein lebendiges Diagramm. Ich frage die Schüler, ob ihnen die Einheit Spaß gemacht hat, und sie stellen sich gemäß der Antworten im Raum auf. Eine Seite des Raumes bedeutet „sehr viel Spaß“ die andere „gar kein Spaß“. Beispiele: • Hat dir die Stunde Spaß gemacht? • Glaubst du Drama – Methoden würden deine Motivation für den Fremdsprachenunterricht steigern?	5 min

	• Glaubst du, dass du mit Drama-Methoden besser Spanisch lernen würdest?	
Reflexion	Streichholz – Reflexion: Jede Schülerin bekommt ein Streichholz in die Hand und darf sich solange zur Stunde äußern, wie ihr Streichholz brennt. Wenn das Streichholz in der Hand zu heiß wird, wird damit das nächste Streichholz angezündet und somit das Wort übergeben. Die Schüler sollen die Möglichkeit bekommen, sich frei über die Stunde zu äußern.	5 min

13.1.2 Zeitungstheater

Hola Me llamo Antonio José Sánchez García. Tengo cuarenta años. Soy panadero y vivo en Madrid. Me gusta jugar fútbol y tocar el piano.	triste
Buenos días, Me llamo María Álvarez Fernández. Tengo veintidós años y estudio físicas. Yo soy de Salamanca pero ahora vivo en Barcelona. Me gusta salir a bailar por la noche.	feliz
Yo soy Magdalena Aley Cóndor. Soy ama de casa y tengo una hija. Ella se llama Laura y tiene cuatro años. Me gusta jugar con mi hija.	valiente
Hola, ¿Cómo estás? Yo me llamo Victor Salazar! Trabajo como profesor de matemáticas. Vivo en Oviedo, pero mi familia es de San Sebastián.	miedos@
Buenas tardes, Me llamo Isabela Martínez. Yo soy médica, y trabajo en un hospital en Valencia. Tengo tres hijos. Me gusta viajar con mi familia.	furios@
Hola ¿Qué tal? Yo soy Santiago Quintana. Soy de Toledo, pero ahora vivo con mi familia en Valladolid. Tengo dos hijos preciosos. Me gusta leer libros de Isabel Allende.	tranquil@

14 Abstract

Sprache ist ein Werkzeug zur Emanzipation. Wer eine Fremdsprache beherrscht, kann in ihrem Kontext weniger leicht manipuliert werden und sein Leben eigenständig gestalten. In der Dramapädagogik werden ähnliche Ziele verfolgt: Die Spielenden werden durch theatrale, körperzentrierte Methoden ganzheitlich im Bereich der sozialen Kompetenzen und der Sachkompetenzen gefördert und sollen so zu Konstrukteuren ihrer eigenen Wirklichkeit werden.

In der vorliegenden Arbeit wird ein Bezug zwischen Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht hergestellt. Sie zeigt Möglichkeiten auf, wie theatrale Elemente realistisch und sinnvoll im schulischen Rahmen implementiert werden können. Am Beispiel des *Theaters der Unterdrückten* wird deutlich, dass das Theater nicht nur ein künstlerisch-ästhetisches Ausdrucksmittel ist, sondern auch als pädagogisches Lehrmittel eingesetzt werden kann. Augusto Boal, der Begründer des *Theaters der Unterdrückten*, entwickelte dazu zahlreiche Methoden: das „Zeitungstheater“, das „Bildertheater“, das „Unsichtbare Theater“ und das „Forumtheater“ werden hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit im Fremdsprachenunterricht analysiert.

In dramapädagogischen Prozessen verlassen Lernende die Passivität und werden selbst zu aktiven Schauspielern, die sprachlich und körperlich in eine fremde Rolle schlüpfen. Partizipation, Spiel und Prozesshaftigkeit stehen stets im Mittelpunkt des Geschehens. Die Dramapädagogik bietet ein sprachliches Spielfeld an, indem die Realität geprobt werden kann: In einem geschützten Umfeld sammeln die Schüler reale Sprecherfahrungen und experimentieren mit Körperhaltung, Mimik, Aussprache und Betonung.

Experteninterviews, empirische Beobachtungen im *Wiener Klassenzimmertheater* sowie eine dramapädagogische Lehrprobe zur Wortschatzarbeit mit 14- bis 15-Jährigen approbieren die Sinnhaftigkeit von theatralen Prozessen in der Schule.