universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Theaterpädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Russischen – Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungsmöglichkeiten“

verfasst von / submitted by

Julia Poschenreithner

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017/ Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 362 344
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Russisch UF Englisch UniStG
Betreut von / Supervisor:	Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Sämtliche Gedanken, Formulierungen und Konzepte, die aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus im Internet verfügbaren Quellen direkt oder indirekt übernommen wurden, wurden gemäß den Richtlinien des wissenschaftlichen Arbeitens kenntlich gemacht.

Ich versichere, dass die Arbeit bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form als Prüfungsarbeit vorgelegt und veröffentlicht wurde.

Tulln an der Donau, im November 2017 Julia Poschenreithner

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich zuerst meinem Betreuer, Herrn Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer, für die fachliche Begleitung danken. Sowohl für die große Freiheit, die mir in der wissenschaftlichen und zeitlichen Ausarbeitung des Themas gelassen wurde, aber auch für die hilfreichen Anregungen und inhaltlichen Impulse, die mir zu den richtigen Zeitpunkten angeboten wurden, möchte ich mich herzlich bedanken.

Ein weiterer Dank gilt all denjenigen, die mich während meiner Studienzeit persönlich begleiteten.

Somit möchte ich mich insbesondere bei meinen Eltern, Erich und Gabriele, bedanken, die mir das Studium nicht bloß ermöglichten, sondern mir fortwährend viel Verständnis und Geduld entgegenbrachten. Sie gaben mir die erforderliche Kraft und Zeit, mich voll und ganz meiner universitären Ausbildung widmen zu können.

Ein großer Dank gebührt ebenfalls meinem Freund, Markus, sowie meinen beiden Geschwistern, Matthias und Veronika, die mir alle drei mit ihrer emotionalen Unterstützung und ihrem stetigen Rückhalt während der Dauer meines gesamten Studiums zur Seite standen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. *Theaterpädagogik* – Versuch einer Begriffsdefinition 4

2.1. Was macht Theater(pädagogik) aus? 4

2.2. Begriffsklärungen für den theatralen Russischunterricht: *Theaterpädagogik, Dramapädagogik, Drama in Education* & *Darstellendes Spiel* 6

3. Der Umgang mit Theaterpädagogik in der gegenwärtigen russischen Fachdidaktik 11

4. Schlüsselmerkmale und Ziele theaterpädagogischen Lehrens und Lernens 15

4.1. Theaterpädagogik als *ganzheitlich-performativer* Lernansatz 15

4.2. Theaterpädagogik als *schülerInnenzentrierte* Unterrichtsform 16

4.3. Das *ästhetische Schaffen* in der Theaterpädagogik 17

4.4. Theaterpädagogik als *inhaltsorientierte* Unterrichtsmethode 18

4.5. Theaterpädagogik als didaktisch-methodisches *Kontinuum* 20

4.6. Fazit: eine alternative Lehr- und Lernkultur 21

5. *Warum Theater?* Lernpsychologische, bildende und fremdsprachendidaktische Potentiale der Theaterpädagogik 23

5.1. Die lernpsychologische Perspektive 23

5.1.1. Lernen in sozialer Interaktion 23

5.1.2. Motivationspsychologische Aspekte 24

5.2. Die bildungstheoretische Perspektive 25

5.2.1. Ästhetische Bildungsprozesse beim Theaterspielen 25

5.3. Die fremdsprachendidaktische Perspektive 28

5.3.1. Der Russischunterricht an Österreichs Sekundarschulen – Besonderheiten, Bedingungen, Zielsetzungen 29

5.3.2. Fremdsprachenerwerb im theatralen „*Als-ob*“-Raum 33

5.3.3. Innere Differenzierung und Mehrsprachigkeitsdidaktik leicht gemacht! – Das Verhältnis von Theaterpädagogik und aktueller bildungspolitischer Konzepte für den Fremdsprachenunterricht 36

5.3.3.1. Das Differenzierungspotential szenischer Übungsformen 37

5.3.3.2. Wir spielen in vielen Sprachen! – Theaterspielen als mehrsprachigkeitsdidaktisches Lehr- und Lernverfahren 39
5.3.4. Theatrale Wege zur Ausbildung fremdsprachlicher Fertigkeiten 42
5.3.4.1. Hörverstehen 42
5.3.4.2. Leseverstehen 45
5.3.4.3. Schreiben 47
5.3.4.4. Sprechen und Aussprache 50
5.3.4.5. Theatrales Wortschatz- und Grammatiktraining 55
5.4. Zusammenfassung – Die bildende Welt des Theaters 57

6. Methodik der Theaterpädagogik im Russischunterricht 60

6.1. Theaterpädagogik in der Praxis 61
6.1.1. Auswahl von Aufgaben: methodische Anmerkungen 61
6.1.1.1. Zweck 61
6.1.1.2. Sozialformen 61
6.1.1.3. Sprachniveau 62
6.1.2. Textvorlagen für den szenischen Russischunterricht 63
6.1.2.1. Literatur und audio-visuelle Medien 63
6.1.2.2. Textauswahl 65
6.1.2.3. Literarische Textsorten und -beispiele für Theaterarbeit im Russischunterricht 67
6.1.2.4. Audio-visuelles Vorlagenmaterial für Theaterarbeit im Russischunterricht 71
6.2. Theaterpädagogische Ansätze im Russischunterricht 72
6.2.1. Dramapädagogische Techniken 72
6.2.1.1. Charakterstudien und vertiefende Erarbeitung des Inhalts 74
6.2.1.1.1. Gedankenallee/Engel und Teufel (Running the Gauntlet) 74
6.2.1.1.2. Doppeln (Doubling) 75
6.2.1.1.3. Der heiße Stuhl (Hot Seating) 76
6.2.1.1.4. Charakterumriss (Role on the Wall) 77
6.2.1.1.5. Standbild (Still Image, Freeze-Frame, Sculpting) mit Gedankenbeleuchtung (Thought Tracking) und Aufführungskarussell (Performance Carousel) 78
6.2.1.1.6. Konferenz/Stammtisch 80
6.2.1.1.7. Kollektive Rolle (Collective Role, Collective Voice) 81

6.2.1.1.8. Stimmenskulptur/Stimmencollage 83
6.2.1.1.9. Kreatives Schreiben 84
6.2.1.1.10. Bringing a Picture to Life 86
6.2.1.2. Einstieg in die Geschichte 88
6.2.1.2.1. Einfühlungsfragen (Empathy Questions) 88
6.2.1.2.2. Der Raumlauf 90
6.2.2. Das Darstellende Spiel als theaterpädagogisches Projekt 92
6.2.2.1. Organisatorische Schritte zum Darstellenden Spiel 94
6.2.2.2. Theater für ALLE 96
6.2.2.3. Drei Vorschläge für Möglichkeiten des Darstellenden Spiels im Russischunterricht 97
6.2.2.3.1. *Rasskazy iz korobki* (nach Polina Sorel) – eine Szenencollage mit SchülerInnen der Sekundarstufe I 98
6.2.2.3.2. *Vasilisa Prekrasnaja* – ein russisches Volksmärchen nach Afanas'ev als Theaterstück mit B1/B2-Russischlernenden 100
6.2.2.3.3. *Dom moego serdca* – ein Theaterstück von Majja Tarachovskaja im russischen Fremdsprachenunterricht mit SchülerInnen der Sekundarstufe II 102

7. Fazit und Ausblick 105

8. Резюме на русском языке 110

8.1. Введение 110
8.2. Определения ключевых понятий 111
8.3. Основные признаки и цели театральной педагогики 112
8.4. Потенциалы театральной педагогики в различных сферах 113
8.4.1. Театральная педагогика и мотивация к изучению 113
8.4.2. Художественно-эстетическое образование на уроках театра 114
8.4.3. Роль театральной педагогики в развитии языковых компетенций 115
8.5. Методика театральной педагогики в школьной практике преподавания русского языка как иностранного 119
8.5.1. Методические замечания 120
8.5.2. Литература и фильмы как основа театральной работы на занятиях русского языка 121
8.5.3. Методы драма-педагогики на занятиях русского языка 124

8.5.4. Школьный театр как постановка спектакля 132
8.5.4.1. Материалы для инсценировки произведений – пьесы на русском языке для школьного театра 133
8.6. Заключение 136

9. Literaturverzeichnis 139

9.1. Primärliteratur 139
9.2. Sekundärliteratur 139
9.3. Internetquellen 144
9.4. Schulbücher 146

10. Anhang 147

10.1. Selbsterstellte Drehbücher einzelner Szenen 147
10.1.1. Drehbuch einer Szene aus der Szenencollage *Рассказы из коробки* 147
10.1.2. Drehbücher zweier Szenen aus dem Theaterstück *Василиса Прекрасная* ... 149

11. Abstracts 152

11.1. Abstract in deutscher Sprache 152
11.2. Abstract in englischer Sprache 153

12. Curriculum Vitae 154

1. Einleitung

„All the world's a stage."
(Shakespeare: As you Like It, Akt II, Szene VII)

Die Gestaltung von Fremdsprachenlehre unterliegt einer stetigen Entwicklung aufgrund des konstanten Wandels methodisch-didaktischer Konzepte sowie pädagogischer Prinzipen, auf deren Grundlage Entscheidungen für unterrichtliche Wege in der Fremdsprachenvermittlung gefallen werden. Einer dieser Wege, der in der anglo-amerikanischen Fachliteratur zur Methodik des Fremdsprachenunterrichts bereits lange Tradition besitzt (Baldwin 2008; Baldwin & Rob 2012; Maley & Duff 1982; Van de Water, McAvoy & Hunt 2015) wurde in der didaktischen Theorie zum Erwerb der russischen Sprache als Fremdsprache bisher kaum beschritten. Ihm scheint im Kontext des russischen Fremdsprachenunterrichts bis zum heutigen Zeitpunkt aus wissenschaftlich-theoretischer sowie empirischer Sichtweisen, die das gegenwärtige literarische Angebot liefern, geringe Bedeutung beigemessen worden zu sein. Es handelt sich hierbei um den Lehr- und Lernansatz der *Theaterpädagogik*, innerhalb welcher eine Vielzahl methodischer Möglichkeiten existiert, die das Potential der künstlerischen Tätigkeit des Theaterspielens für den Fremdspracherwerbsprozess erkennen. Dieser szenische Weg ist dadurch gekennzeichnet, dass über die Ausführung performativ- bzw. handlungsorientierter Aktivitäten Lernprozesse initiiert werden sollen, deren Besonderheiten sich darin entpuppen, dass das Lernen nicht nur auf fremdsprachliche Aspekte beschränkt ist, sondern aus verschiedenen Richtungen bereichert werden kann. Die Rede ist von lernpsychologischen, sozialen als auch bildungstheoretischen Merkmalen theatraler Lernerfahrungen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einige Schritte entlang dieses bisher wenig berücksichtigten theatralen Weges im russischen Fremdsprachenunterricht zu gehen, wenngleich die Schritte womöglich noch auf wackeligen Beinen stattfinden und aufgrund des Umfanges dieser Abhandlung anfänglich erscheinen. Dennoch eröffnet sich hier ein didaktisch-methodisches Territorium, welches auf neuartige Weise Grundzüge der russischen Fremdsprachendidaktik prägen kann. Die Forschungsintentionen dieser Arbeit begeben sich auf dreierlei Suche.

Zuallererst werden lernpsychologische und bildungstheoretische Blickpunkte konstruiert, von welchen ausgehend theaterpädagogisch-unterrichtliche Praxis analysiert wird. An nächster Stelle werden Möglichkeiten für den Russischerwerb selbst untersucht. Der hier vertretene fremdsprachendidaktische Standpunkt versammelt eine Reihe von Auseinandersetzungen inhaltlich differierender Art, von Themen wie Kompetenzorientierung

über Mehrsprachigkeitsdidaktik bis hin zu den einzelnen sprachlichen Fähigkeitsbereichen reichend. Das dritte Forschungsziel dieser Arbeit geht der Fragestellung nach, welche theaterpädagogischen Techniken im Russischunterricht, der im Gegensatz zu anderen Fremdsprachenunterrichtssituationen an Österreichs Sekundarschulen nicht selten unter dem Einfluss spezifischer organisatorischer Rahmenbedingungen steht, denen ebenfalls ein Kapitel gewidmet wird, auf inhaltlicher Basis, die literarische und audio-visuelle Vorlagenmaterialien widmen, eine facettenreiche Entwicklung fremdsprachlicher Fähigkeiten sinnvoll fördern. Diese praxisgesteuerte Betrachtungsweise strebt danach zu ermitteln, wie und wann bzw. auf welcher Sprachniveaustufe ausgewählte szenische Methoden im russischen Fremdsprachenunterricht einsetzbar sind.

Entsprechend der zuvor konkretisierten Thesen wird sich die Gliederung dieser Arbeit wie folgt gestalten. Das erste Kapitel dient dem Versuch einer Begriffsdefinition von *Theaterpädagogik,* wobei Bedeutungsunterschiede und –gemeinsamkeiten zu verwandten Termini wie *Dramapädagogik, Drama in Education* und *Darstellendes Spiel* geklärt werden.

Daraufhin erfolgt eine Standortbestimmung des Themengebietes der Theaterpädagogik in zur Methodik des russischen Fremdsprachenunterrichts verfügbarer Literatur, wodurch präzisiert wird, dass dieser didaktische Ansatz die von Russischlernenden erlebte Lernkultur in der Gegenwart in sehr geringem bis gar keinem Maße zu prägen scheint. Es eröffnen sich Forschungslücken, denen diese Arbeit Aufmerksamkeit schenken will.

Das darauffolgende Kapitel rückt charakteristische Merkmale und Ziele von theaterpädagogischen Lehr- und Lernprinzipien ins Licht, wodurch demonstriert wird, welche methodischen Ideen den Grundstock dieser Arbeitsweisen im Unterricht bilden. Eine vertiefte Einsicht in diese scheint erforderlich, um die Art und Weise sowie Zielvorstellungen theaterpädagogischer Arbeit zu verstehen.

Dem Versuch einer Beantwortung auf die Frage „Warum Theater?“ wird im fünften Abschnitt dieser Arbeit nachgegangen. In welcher Hinsicht Lernende durch theaterpädagogische Aktivitäten lernpsychologisch unterstützt werden, erarbeiten die ersten Subkapitel. Darauffolgend werden LeserInnen in eine Argumentation zu möglichen persönlichkeitsbildenden Potentialen von Theaterpädagogik vertieft. Dies führt zum abschließenden und zugleich umfangreichsten Kapitel des theoretischen Teils dieser Arbeit, nämlich der Diskussion zur Erweiterung fremdsprachlicher Fähigkeitenentwicklung durch szenische Arbeit. Welchen Platz kann das Theater in einem modernen, von Standardisierungen und Kompetenzüberprüfungen beeinflussten Fremdsprachenunterricht, einnehmen? Diese Fragestellung ist in Betracht gegenwärtiger, bildungspolitischer

Wandlungen hochrelevant und wird hier detailliert adressiert. In Verbindung mit dieser Erkundung wird eine Recherche zu fremdsprachenbildenden Chancen theatraler Unterrichtsaktivitäten vollzogen.

Eine praxisorientierte Erforschung der Methodik der Theaterpädagogik ergänzt den theoretischen Teil dieser Arbeit. Methodische und organisatorische Aspekte, die bei der Aufgabendurchführung im theatralen Russischunterricht zu berücksichtigen sind, sowie eine Darlegung geeigneter Textvorlagen für szenische Arbeit dienen als Hinführung zum Hauptabschnitt des praktischen Teils: der Darstellung einzelner theaterpädagogischer Techniken für den Russischunterricht. Ein deutlicher Schwachpunkt dieser Arbeit liegt sicherlich im Mangel empirischer Beweislieferung, die in aussagekräftigem Maße aufgrund der noch bestehenden Unpopularität dieser Methode im gegenwärtigen russischen, aber auch englischen Fremdsprachenunterricht nicht erreicht werden konnte. Es erfolgte stetige persönliche und über virtuelle Kommuniktionskanäle Kontakfaufnahme mit Lehrkräften der russischen und englischen Fremdsprachen im AHS-Bereich, wobei sich schließlich herausstellte, dass eine professionell-empirischorientierte Erforschung theatraler Arbeitsweisen nicht möglich erscheint, da diese in jener Form, wie sie in dieser Arbeit analysiert werden, in den Unterricht der entsprechenden LehrerInnen keinen Eingang finden. Dennoch wurde angestrebt Potentiale dieser Arbeit in der konkreten, praxisnahen Darstellung theaterpädagogischer Übungen für den Russischunterricht auf unterschiedlichen Sprachniveaustufen, an deren Seite explizite Unterrichtsvorschläge mit Sprachbeispielen sowie eigenständig adaptierte Drehbücher für russische Theaterstücke stehen, zu entfalten. Erzielt wurde eine Illustration einer Bandbreite von Übungen, sodass der theatrale Blickwinkel möglichst wenig eingeschränkt bleibt.

Russischlehrenden wird in dieser Arbeit ein Instrumentarium an die Hand gelegt, welches selbstverständlich nicht als übermächtiges didaktisches Rezept angesehen werden sollte, jedoch als anderen Methoden gleichgestellter Zugang, dem auch im russischen Fremdsprachenunterricht Platz gewährt werden sollte. Aufgrund des jungen Forschungsstatus‘ dieses methodisch-didaktischen Terrains braucht es von RussischlehrerInnen sicherlich ein Quäntchen an Mut und Spontaneität sich diesem stark auf Mündlichkeit basierendem szenischen Unterrichtskonzept zu widmen, jedoch wird die folgende Arbeit verdeutlichen, warum Bemühungen diese Schritte zu begehen in vielerlei Hinsicht für alle am Russischunterricht Beteiligten, also für Lernende *und* Lehrende, wertvoll sind.

2. *Theaterpädagogik* – Versuch einer Begriffsdefinition

Um ein vertieftes Verständnis des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit zu gewährleisten, wendet sich dieses Kapitel dem Versuch zu, eine Definition des Begriffs der *Theaterpädagogik,* welcher in der Literatur neben Bezeichnungen wie *Darstellendes Spiel*, *Schultheater, Performance-Theater* oder *Dramapädagogik* verwendet wird, festzulegen.

An dieser Stelle der Arbeit könnte bei den LeserInnen womöglich noch jene Vorstellung dominieren, dass Theaterpädagogik in der Schule ein Ziel verfolgt – jenes der Aufführung eines Theaterstücks vor einem Publikum. Hierbei handelt es sich jedoch um eine herkömmliche Sichtweise auf theatrale Handlungen im Schulunterricht. Die Auffassungen von Theaterpädagogik in der Schule, welche im Rahmen bildungs- und lerntheoretischer, sowie fachdidaktischer Abhandlungen formuliert wurden, haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten grundlegend verändert. Es gibt eine Bandbreite an Möglichkeiten theatraler Darstellungen im schulischen Unterricht, die über die Methode des Darstellenden Spiels hinausgeht. Um diese verschiedenen theatralen Handlungsvollzüge im Unterricht theoretisch zu begründen, analysiert das folgende Kapitel Kernmerkmale von Theater, woraus ersichtlich wird, dass Theaterpädagogik im schulischen Unterricht nicht immer eine Aufführung als Endprodukt benötigt, um als solche bezeichnet zu werden.

2.1. Was macht Theater(pädagogik) aus?

„For most of the time, all you need is a 'roomful of human beings'."
(Maley & Duff [online]: 2)

Welche Handlungen im schulischen Unterricht, mit besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts, sind als theatral zu bewerten und finden somit in den Methodenpool der Theaterpädagogik Eingang? Um auf diese Frage eine wissenschaftlichorientierte Antwort zu geben, wird dieses Kapitel untersuchen, welche Elemente theatrale Handlungen generell charakterisieren.

Der definitorische Ansatz von Liebau, Klepacki und Zirfas (2009: 120-124) folgt der Perspektive, dass das performative Element, also „physische Anwesenheit der Akteure", „Kollektivität", aktive Produktion und Rezeption, Symbolik und der Bezug auf gesellschaftliche Motive, mit einer gewissen Zeitepoche in Bezug stehend, „artifiziellmimetische" Darstellungen mit abstrakten, verallgemeinernden und verfremdeten Bedeutungen für ästhetische und erzieherische Zwecke, sowie das Bestehen einer spielerischen „Als-ob"-Situation unter anderem Kernmerkmale theatralen Handelns sind. Haun (1997: 6; 8), dessen Artikel eine Definition von Theaterpädagogik zum Ziel hat, nennt

ähnliche Konstitutive, die zu erfüllen sind, um von theatralen Handlungen zu sprechen und betont zusätzlich, dass Theater selbstverständlich die Erstellung eines Endproduktes fordert, jedoch im Kontext des schulischen Unterrichts zunehmend der Prozess des Entwickelns theatraler Darstellungen eine bedeutende Rolle spielt. Auch Linsmeier (2015: 255-256) geht der Frage nach, was denn eigentlich Theaterspielen sei bzw. welche Handlungen es umschließe, und erkennt dabei unter anderem dieselben o.g. Schlüsselmerkmale: das Kriterium des „ästhetisch-theatrale[n]“ Effektes von Theater und das Theaterspielen als kollektive Interaktionsform auf produktiver Seite, sowie zwischen produktiver und rezeptiver Ebene.

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ergeben sich demnach aus den o.g. Charakteristika von Theater folgende Überlegungen zur Definition von theaterpädagogischem Vorgehen. Die Grenze, die zwischen theatralen und nicht-theatralen Handlungen auf Basis der o.g. Merkmale zu formulieren ist, fordert eine Erweiterung der Bedeutung von *Theaterpädagogik* in der Schule insofern, dass das Kontingent jener fremdsprachlichen Situationen, Handlungen, Übungen etc. die als theaterpädagogisch einzustufen sind, sich nun nicht mehr auf das Darstellende Spiel, also die Umsetzung eines literarischen Textes auf der Bühne, beschränkt. Es ist diese Schlussfolgerung, welche den Stand gegenwärtiger Literatur zur Theaterpädagogik wiederspiegelt.

AutorInnen (unter anderem Haun 1997; Liebau, Klepacki & Zirfas 2009; Linsmeier 2015; Kempe & Winkelmann 1998; Maley & Duff 1982; Volkmann 2008) bevorzugen in ihren Texten eine offene, variantenreiche Zugangsweise zur Theaterpädagogik, deren Handlungen nicht immer schauspielerisch sein müssen, jedoch den genannten Kernbedingungen zu entsprechen haben. Haun (1997: 4-5) weist darauf hin, dass Theaterpädagogik immer ein „Dialog“ zwischen einer Kunstform, dem Theater, und dem „pädagogische[n] Impetus“ ist, sodass es nicht Ziel theaterpädagogischen Unterrichts sein soll, künstlerische bzw. schauspielerische Perfektion zu erlangen, wodurch eine Benachteiligung weniger talentierter SchülerInnen stattfinden würde. In der Theaterpädagogik sind SchülerInnen nun nicht mehr bloß SchauspielerInnen, die in einem Stück eine bestimmte Rolle spielen, vielmehr sind sie „Performer“ (Liebau, Klepacki und Zirfas 2009: 127), die explorative, körperliche Handlungen (ebd. 127), welche die o.g. Bedingungen für Theater erfüllen, ausführen. SchülerInnen führen „Performance“ durch, die sich auf den Prozess und nicht das Ergebnis fokussiert (ebd.129) und dabei nicht immer eine Figur, sondern immer wieder einmal im Sinne der Performance-Theater innewohnenden „Selbstbezüglichkeit“ sich selbst verkörpern (ebd. 126). Die Performance-Aktion im Unterricht macht für die SchülerInnen theatrale Momente

erlebbar, ist jedoch wie das Darstellende Spiel nicht immer bühnenorientiert, somit steht nicht mehr lediglich die Inszenierung eines literarischen Werks bzw. das Spielen einer Rolle im Mittelpunkt, sondern der Darstellungsprozess selbst, der in experimenteller und improvisierender Form in den geschlossenen Räumen des Klassenzimmers stattfindet (Kempe & Winkelmann 1998: 21). Die Performance erfüllt, sowie das klassische Theaterspielen, die o.g. Merkmale von Theater, wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit noch zeigen wird. Außerdem handelt es sich bei der Performance um eine anerkannte Art theatraler Praxis (Liebau, Klepacki & Zirfas 2009: 130).

Die Möglichkeiten der Umsetzung theaterpädagogischen Russischunterrichts sind demnach vielfältig. Es wäre fehlerhaft und nicht der gegenwärtigen Literatur entsprechend zu behaupten, dass bloß das kunstförmige Darstellen eines Stücks vor einem Publikum theatrales Handeln sei, denn gemäß Liebau, Klepacki und Zirfas (2009: 130) gäbe es in der theatralen Praxis keine „absolute[n] Setzungen", sodass es die Vielfalt „performancenahe[r] Verfahren" (Hentschel 2007: 8) sei, die im Fremdsprachenunterricht als Teil der Unterrichtsmethode Theaterpädagogik gelten.

Begünstigt wurde dieser Wandel in den Methoden der Theaterpädagogik einerseits durch Entwicklung eines neuen Ansatzes in der Pädagogik, nämlich den „‚performative turn'" (Linsmeier 2015: 254), welcher im pädagogischen Kontext auf körpergebundene Arbeit setzt, sowie neue theoretische Ansätze des „post-dramatischen Theaters" (ebd. 254), wo Inszenierungen nicht mehr bloß auf Basis literarischer Werke, sondern auch auf Basis persönlicher Erfahrungen der Spielenden entstehen können (ebd. 254).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegende Arbeit auf einen modernen, performance-orientierten Zugang zu Theaterpädagogik angewiesen ist und somit ihre Grundannahme darin besteht, dass die Besonderheit theaterpädagogischen Russischunterrichts in der Bandbreite, der Vielfalt performativorientierter Techniken liegt, welche in einem späteren Teil der Arbeit dargestellt und somit stärker nachvollziehbar werden.

2.2. Begriffsklärungen für den theatralen Russischunterricht: *Theaterpädagogik, Dramapädagogik, Drama in Education* & *Darstellendes Spiel*

Das Eintauchen in die theaterpädagogische Literatur ist verbunden mit variierendem terminologischem Verhalten der AutorInnen. Je nach inhaltlicher Ausrichtung der AutorInnen, finden sich verschiedene Begriffe zur Bezeichnung theatraler Arbeit im

pädagogischen Kontext. Als Basis einer klaren Begriffsunterscheidung sollen die *fünf* Möglichkeiten des Umgangs mit Theater im Setting Schule kurz analysiert werden.

Wird szenische Arbeit im Rahmen eines Unterrichtsfaches angestrebt, so kann die Herangehensweise auf zwei verschiedene Arten erfolgen. Die erste Variante theatraler Gestaltungsprozesse für den Unterricht in einem bestimmten Schulfach ist das *Darstellende Spiel*. In diese Kategorie fällt die Inszenierung eines Theaterstücks vor einem Publikum, welche auch als „Schultheater" (Köhler 2015: 213) bezeichnet wird. Diese Form des Theaterspielens im pädagogischen Rahmen scheint die stärkste und längste traditionelle Grundlage zu haben, welche bereits im 15. Jahrhundert durch schulische Aufführungen von Stücken mit biblischen oder antiken Inhalten, gesellschaftspolitische Intentionen wie moralisch-erzieherische Zwecke erfüllend, gelegt wurde (ebd. 213; Hentschel 2005: 40-41; Linsmeier 2015: 255). Aufgrund der starken traditionellen Konnotation des Begriffs des Darstellenden Spiels ist es möglicherweise diese Form des Theaterspiels, mit der die klassischen Erwartungen vieler PädagogInnen in Verbindung stehen. Gemäß Hentschels (2010: 238) 3-teiliger Unterscheidung theatraler Arbeit im schulischen Kontext erfüllt das Darstellende Spiel folgende zwei Kategorien: „Erziehung [oder Förderung der SchülerInnen zu Kompetenzen aus dem persönlichen, sozialen und ästhetischen Bereich (Linsmeier 2015: 255)] durch Theater [und] Erziehung zum Theater". Kurz gesagt, beim Darstellenden Spiel geht es darum „Theater selber [zu] machen" (Ulrich 2015: 244), somit scheint im Zentrum dieser theaterpädagogischen Technik das Endprodukt zu stehen, welches im Laufe von Unterrichtsstunden erarbeitet und aufgeführt, jedoch auch zu spezifischen Anlässen, zum Beispiel auf einem Schulfest, einem Elternabend oder einem speziell dafür vorgesehenen Theaterabend, vorgespielt werden kann. Da das Darstellende Spiel für lange Zeit die zentrale Idee der Theaterpädagogik bildete (Köhler 2015: 213) und heutzutage auch noch die Sichtweise von v.a. russischen fachdidaktischen Abhandlungen zur Theaterpädagogik wiedergibt (Antonova 2013 [online]; Starčenko [online]; Todorova & Dimitrova 2015), wird sich die vorliegende Arbeit im weiteren Verlauf mit dieser theaterpädagogischen Technik im Russischunterricht noch intensiver auseinandersetzen.

Heutzutage umschließt theatrale Arbeit im Rahmen des Schulunterrichts jedoch weit mehr als das Darstellende Spiel, sozusagen „[e]ine neue Alternative" (Kempe & Winkelmann 1998: 15), die keineswegs als „Verachtung traditioneller Herangehensweisen" (ebd. 15) zu betrachten ist. Es handelt sich hierbei um die von Hentschel (2010: 238) zuletzt genannte Variante szenischer Arbeitsformen im Unterricht und wird hier als zweite Möglichkeit des Zugangs zu theatraler Arbeit angesehen: „Erziehung [der SchülerInnen] mit theateraffinen

Mitteln“. Diese Art der Theaterarbeit kann mit der im vorigen Kapitel genannten Performance-Arbeit gleichgestellt werden, wo mit Hilfe von performativ-theatralen Mitteln die Organisation des Unterrichts erfolgt (Ulrich 2015: 244). Solch performative Handlungsprozesse erfordern unter anderem Improvisation, Experimentieren, Körperarbeit und aktive Rezipienten (Höhn 2015: 12; Kempe & Winkelmann 1998: 15; Volkmann 2008: 425), werden jedoch in einem späteren Teil der Arbeit näher beleuchtet. Ihre Wurzeln findet diese Form der Herangehensweise im *Drama in Education*, eine angelsächsische Methode des Lehrens und Lernens, die im deutschen Sprachgebrauch *Dramapädagogik* genannt wird (Turecek 2015: 261) und deren Schwerpunkt nicht auf literarischen Stücken, somit nicht auf dezidiertem Theaterspielen, sondern auf einem performanzorientierten Unterricht liegt, in dem das Lehren und Lernen von fachlichem Stoff auf theatrale Arbeitsweise erfolgt. Entwickelt hat sich dieser Ansatz im angelsächsischen Raum, gemäß Zafeiriadou (2009: 4), in den 1950er Jahren, als Reaktion auf die davor vorherrschende strikte und formale Zugangsweise der Theaterpädagogik klassische literarische Stücke auswendig zu lernen und vorzutragen. „The method of drama teaching […] embraced more free forms of dramatic play and improvisation”, heißt es bei Zafeiriadou (2009: 4). Die traditionelle Assoziation des Darstellenden Spiels wird in der Dramapädagogik nicht verworfen, sondern weiterentwickelt, denn es sind Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte der beiden Ansätze, die hervorgehoben werden (Kempe & Winkelmann 1998: 18; Zafeiriadou 2009: 5). Die einstige strenge Unterscheidung zwischen Darstellendem Spiel bzw. Theaterpädagogik als kunstförmige, rein ästhetische Art der Theaterarbeit und der Dramapädagogik als jene, wo bloß Lernziel, Improvisation, Auslebung persönlicher Erfahrungen, sowie Selbstdarstellung und –entfaltung eine Rolle spielen (Kempe & Winkelmann 1998: 18; Zafeiriadou 2009: 5), ist im schulischen Kontext nicht mehr aktuell. Kritische Stimmen darüber, dass die Dramapädagogik das Theater für die Erreichung eines Lernziels funktionalisiert (Hentschel 2007: 1), sind durchaus nachvollziehbar, jedoch ist hervorzuheben, dass die Dramapädagogik in ihrem Kern den SchülerInnen künstlerische Entfaltung ermöglichen will (Linsmeier 2015: 257). Beide Richtungen, Theaterpädagogik mit Schwerpunkt auf dem Darstellenden Spiel und Dramapädagogik, wurden in den letzten Jahrzehnten inhaltlich von der jeweils anderen Seite bereichert, zum Beispiel setzt gegenwärtig die Dramapädagogik nicht bloß auf Improvisation, sondern verlangt klar Struktur in den Übungen, Vorgaben durch die LehrerInnen und strebt durchaus in vielen Fällen ein Endprodukt bzw. eine Aufführung an, während die Arbeit im Rahmen des Darstellenden Spiels dynamischer wurde und heute nicht mehr bloß auf kanonisierten Theaterstücken basiert (Zafeiriadou 2009: 5).

Die Bereicherung der Theaterpädagogik durch die Dramapädagogik bedeutet für den russischen Fremdsprachenunterricht, dass dramapädagogische Elemente sowohl im Frühbeginn des Sprachenlernens als auch im fortgeschrittenen Stadium die Vermittlung der fachlichen Inhalte durch „performative Elemente“ (Volkmann 2008: 425) fördern können. Eine dramapädagogische Zugangsweise im Russischunterricht findet aufgrund vieler Aspekte ihre Berechtigung, so zum Beispiel kann aus persönlicher Erfahrung gesagt werden, dass nicht alle SchülerInnen auf die Bühne wollen, ihnen in der Dramapädagogik jedoch durchaus ein Raum geschaffen wird, wo sie „mit einer niedrigen Hemmschwelle“ (Höhn 2015: 70) theatrale Momente erleben können.

Des Weiteren ist zu beachten, dass durch dramapädagogische Arbeit der Eingang in das wahre Theaterspielen unterstützt werden kann (Höhn 2015: 71), da in einem performanzorientierten Unterricht die ersten Erfahrungen des Sprechens vor einer Gruppe gemacht werden können und somit die Dramapädagogik als Vorarbeit zum Darstellenden Spiel angesehen werden kann. Musische Elemente, Objekte, sowie körpergebundene Handlungen, wie zum Beispiel der Einsatz von „Gestik, Mimik, Stimme“ (ebd. 12) und Bewegungen, werden im dramapädagogischen Russischunterricht eingesetzt, um den Unterrichtsstoff theatral zu erforschen. Für SchülerInnen als PerformerInnen wird der Körper zum bedeutendsten Mittel der theatralen Gestaltung (ebd. 12).

Abschließend soll gesagt werden, dass in dieser Arbeit Linsmeiers (2015: 254) und Köhlers (2015: 213) Perspektiven eingenommen werden soll, nämlich, dass eine Definition des Begriffes der *Theaterpädagogik* bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht klar festgelegt ist und vom inhaltlichen Standpunkt der AutorInnen abhängt. Die Theaterpädagogik wird hier als Überbegriff gebraucht, der sowohl die Richtung des *Darstellenden Spiels*, als auch jene der *Dramapädagogik* abdeckt. Die LeserInnen werden eingeladen, die Theaterpädagogik aus beiden Perspektiven zu betrachten, denn nur auf diese Weise können die vielfältigen theatralen Ansätze und Umgehensweisen, die in der theaterpädagogischen Literatur diskutiert werden, verstanden werden. Der weitere Verlauf dieser Arbeit wird neben dem Darstellenden Spiel auch der Dramapädagogik im Russischunterricht gewidmet sein, es wird jedoch der allgemeine Terminus der Theaterpädagogik verwendet, um auf beide Bereiche zu verweisen.

Neben den beiden zuvor genannten Möglichkeiten der theatralen Arbeit im schulischen Rahmen besteht die dritte Variante darin, fächerübergreifende Theaterprojekte aufzusetzen. Es scheint, dass sich hierfür das Darstellende Spiel eignet, welches zum Beispiel mehrsprachig oder mit anderen Fächern, so eignet sich zum Beispiel eine Verbindung von Fremdsprachen-

und Geschichtsunterricht, umgesetzt werden kann. Diese Art der theaterpädagogischen Arbeit ist nicht Fokus der vorliegenden Arbeit, wird jedoch noch Erwähnung finden.

Die vierte Art der Theaterarbeit kann im Rahmen eines eigenständigen Unterrichtsfaches erfolgen, das „Theater als drittes künstlerisches Fach“ (Köhler 2015: 213), sozusagen als autonomer künstlerischer Bereich (Liebau, Klepacki, Linck, Schröer & Zirfas 2005: 282), welches jedoch noch keinen Eingang in den österreichischen Lehrplan gefunden hat (Köhler 2015: 213). Dennoch gibt es Schulen in Österreich, wo das Darstellende Spiel als unverbindliche Übung oder Freifach angeboten wird (ebd. 213), für eine Verstärkung bzw. Verbreitung dieses Angebots setzt sich die Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule (BAG-TIS [online]) ein. Auch diese Methode wird nicht mehr weiter behandelt, da hier das Theater als eigenständiges Fach nicht mehr in Verbindung zum Fremdsprachenunterricht steht.

Als fünfte und letzte Möglichkeit Theater in der Schule zu machen, sollen Projekte genannt werden, im Rahmen welcher professionelle SchauspielerInnen oder TheaterpädagogInnen in die Schule geladen werden, um mit den SchülerInnen theaterpädagogische Projekte durchzuführen, so wie es von Höhn (2015) und Schneider und Loewe (2006) vorgeschlagen wird. Gemeinsam mit den SchülerInnen werden dramaturgische Grundlagen, d.h. theoretisches Wissen über Theaterspielen erlernt, und daraufhin Stücke – diese können klassische Werke, aber auch Eigenproduktionen sein – einstudiert und vor einem Publikum aufgeführt (Höhn 2015: 16; 20-21; 43).

Es war wichtig, sich die Definition des Begriffes *Theaterpädagogik* klarzumachen, um einen Beitrag für ein umfassendes Verständnis dieses Themas zu leisten, jedoch ist zu betonen, dass in der Literatur die Begriffsbildung noch nicht abgeschlossen ist. Es wurde damit gezeigt, wie neue Alternativen im Zugang zu theaterpädagogischen Arbeitsweisen im schulischen Unterricht traditionelle Herangehensweisen bereichern können. Die Bandbreite von kreativen, schüleraktivierenden theaterpädagogischen Ansätzen reicht in dieser Arbeit vom *Darstellenden Spiel* bis hin zur *Dramapädagogik*.

3. Der Umgang mit Theaterpädagogik in der gegenwärtigen russischen Fachdidaktik

Bei theaterpädagogischen Arbeitsweisen in der Praxis des russischen Fremdsprachenunterrichts handelt es sich um einen aus wissenschaftlicher Perspektive bislang wenig beachteten Zusammenhang. In diesem Kapitel sollen in geraffter Form Einblicke in den gegenwärtigen Stand russisch- und deutschsprachiger Literatur, sich mit der Theaterpädagogik im Russischunterricht beschäftigend, gegeben werden, woraus sich Forschungsdefizite offenbaren werden. Selbstverständlich konnte ihm Rahmen dieser Arbeit die gesamte Bandbreite der zu diesem Thema veröffentlichten Literatur nicht untersucht werden, relevante Abhandlungen wie Bergmanns (2014) Einführung in die Fachdidaktik Russisch, eine Vielzahl an Artikeln aus dem regelmäßig erscheinendem Fachdidaktik-Magazin PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch und Texte der in diesem Bereich federführenden russischen AutorInnen Todorova und Dimitrova (2015) sollen jedoch dem Zweck der Darstellung dienen. Allgemein kann gesagt werden, dass der Theaterpädagogik in den Abhandlungen sehr wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird, lediglich oberflächliche Erwähnung findet.

Methodische Anregungen zu theaterpädagogischen Arbeitsweisen im Fremdsprachenunterricht Russisch sind stark auf die traditionelle Zugangsweise, das Rollenspiel bzw. das Darstellende Spiel, fokussiert (Mehlhorn 2014b: 222; Dier 2010: 6; Pesotska 2010: 10; Sieber 2016: 11). Weitere Herangehensweisen an die Theaterpädagogik scheinen stark formalen, kognitiv-analytischen Charakter zu haben. Drinnenberg (2010: 7-9), zum Beispiel, ermutigt zur Arbeit mit Filmen und literarischen Werken im Russischunterricht und nähert sich einer theatralen Zugangsweise an, welche jedoch über die Vertonung von Filmsequenzen, das Nacherzählen der Geschichte mit eigenen Worten, sowie die Meinungsäußerung zum literarischen Input mit Hilfe vorgegebener Phrasen nicht hinausgeht.

In Bergmanns (2014) sehr detaillierten Einführung in die moderne Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Russisch an österreichischen und deutschen Schulen wird der Theaterpädagogik minimale Bedeutung zugewiesen, findet zum Beispiel als Methode zur Schulung der Aussprache (Mehlhorn 2014a: 179) und der Sprechfähigkeit flüchtige Erwähnung (Behr & Wapenhans 2014: 140). Mündliches, sprachliches Handeln bildet den Schwerpunkt szenischer Arbeit, wird jedoch bei Behr und Wapenhans (2014), die sich in ihrem Kapitel in Bergmanns (2014) Fachdidaktik Russisch eingehend dem mündlichen Sprachtraining widmen, kaum behandelt. Erwähnung findet die Theaterpädagogik einmal (Behr & Wapenhans 2014: 140), wird jedoch auch hier, interessanterweise, bloß mit

monologischem Sprechen in Verbindung gebracht: „Dramatisieren eines monologischen Textes“, während sich Theater hauptsächlich in der dialogischen Interaktion vollzieht.

Die ersten Schlussfolgerungen, die an dieser Stelle gezogen werden sollen sind, erstens, dass in der gegenwärtigen russischen Fachdidaktik die Entwicklung von deklarativem Wissen eine große Rolle zu spielen scheint, in Folge dessen formale Zugangsweisen zu Filmen und Literatur stark vertreten sind und zweitens, dass trotz des Fokus‘ theatraler Arbeit auf die Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz herkömmliche mündliche Übungsaufgaben, wie das Lückenausfüllen, Fragenbeantworten oder Anfertigen von Musterrollenspielen aus Schulbüchern (Behr & Wapenhans 2014: 140) noch immer im Vordergrund stehen.

Eine zweite Herangehensweise der Russischdidaktik ist jene, den Wert des Theaterspielens für den Erwerb von Sprachfähigkeit bzw. Wissen nicht anzuerkennen, während der Auflockerungs- bzw. Unterhaltungscharakter von Theater bzw. jenen literarischen Quellen, die sich für Theaterarbeit eignen, in den Vordergrund gerückt wird (Wapenhans 2014b: 262; Schramm 2016b: 6). Platz für theatrale Arbeit wird, zum Beispiel bei Schramm (2016b: 6), erst am Ende der Literaturarbeit geschaffen, sodass theaterpädagogische Techniken nicht der Entwicklung eines vertieften Verständnisses der Geschichte, sondern der Auflockerung des Unterrichtsprozesses dienen. Zudem wird von den SchülerInnen hier nicht verlangt, sich mit dem literarischen Text selbst auseinander zu setzen, sondern zum Überthema des Werkes ein kurzes Rollenspiel zu erstellen und vorzutragen (Sieber 2016: 11). Zusammenfassend kann man feststellen, dass bei den genannten AutorInnen die Theaterpädagogik im Russischunterricht vorrangig unterhaltsame Ziele verfolgt, was womöglich mit der allgemeinen Auffassung darüber, dass Theaterspielen auf „schwacher Geistesaktivität“ basiert (Riegel 2008: 24), zusammenhängt.

Eine dritte, stark vertretene Legitimation der Anwendung von Theaterpädagogik im Russischunterricht steht in Verbindung mit dem Ziel des Popularisierens der russischen Sprache und Kultur. Russische Theaterstücke eignen sich dafür, das Interesse der SchülerInnen an russischen Sprach- und Kulturräumen zu wecken (Mehlhorn 2014b: 222; Bojcova [online]: 6; Jasjak [online]: 3; Starčenko [online]; Todorova & Dimitrova 2015: 27; 52; Todorova & Dimitrova [online]: 1). Es ist offensichtlich, dass das Potential der Theaterpädagogik für interkulturelles Lernen im Russischunterricht entdeckt wurde, dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass die Eindrücke, die in theaterpädagogischen Lernprozessen gewonnen werden, mehr als kulturellen Charakter bieten können.

Vorschläge zu theaterpädagogischen Übungen in der russischen Fachdidaktik stehen stark in Verbindung mit dem Erstellen eines nicht allzu langen Rollenspiels, (Behr &

Wapenhans 2014: 138; Dier 2010: 6; Schramm 2016b: 6) einer Methode, die noch immer in den modernen Schulbüchern des Fremdsprachenunterrichts vertreten ist. Angaben wie „*Pročitajte dialogi. Razygrajte ich po roljam*“ (Behr & Wapenhans 2014: 138) oder „Napišite dialog i sygrajte scenku“ (Sieber 2016: 11) sind jene, die theaterpädagogischen Arbeitsformen am nahesten kommen, denn sie fordern zur Erstellung von Rollenspielen auf. Rollenspiele werden jedoch von Kempe und Winkelmann (1998: 18-19) kritisch betrachtet, denn es handle sich hierbei um eine Technik, die in ihrer Planung und Durchführung zeitsparend ist, den Lehrenden vorrangig der Kontrolle von SchülerInnen-Wissen dienen soll, eine wahre „Identifikation mit der Rolle“ nicht anstreben und sich nicht selten in eine Art „Verhaltenstraining“ verwandeln. Da in Rollenspielen die Sprechanlässe der Rollen vorgegeben sind, sinkt gleichzeitig der Grad der Authentizität der Übung, was von Dier (2010: 6) vermieden werden soll, indem das Rollenspiel durch das künstliche Schaffen von Gefühlen intensiviert wird. Solch ein Erfinden von Emotionen, die die SchülerInnen automatisch im Rollenspiel annehmen sollen, kann nicht als Rezept verstanden werden, Rollenspiele authentischer zu gestalten. Rollenspiele eignen sich insbesondere für die Anforderungsbereiche A1 und A2, stellen auf höherem Sprachniveau durch ihre gelenkte Struktur jedoch kein Training der freien Interaktion dar, zudem wird ein kreativer Prozess in den Rollenspielen der Schulbücher nicht stimuliert (Zafeiriadou 2009: 7). An den Grenzen des Rollenspiels findet die Theaterpädagogik ihren Einsatz und schließt Lücken, denn Ziel ist es hier, einen Übergang von „gelenkte[r] Kommunikation hinaus [zu] freie[r] Kommunikation“ (Volkmann 2008: 429) zu schaffen.

Erste innovative Erkenntnisse, dass Theaterpädagogik mehr beinhält als Auflockerung und Unterhaltung, Rollenspiele und einstudierte Aufführungen russischer Dramen, sind in der gegenwärtigen Fachdidaktik zum Russischunterricht durchaus zu finden und sollen keinesfalls unerwähnt bleiben, auch wenn ihnen wenig Platz eingeräumt wird. Die Verwendung der Begriffe „szenische Verfahren“ (Sieber 2016: 11) und „teatral'nye techniki“ (Charčenkova & Grišanin [online]: 3) impliziert, dass bereits erkannt wird, dass die Theaterpädagogik von einer Vielzahl an Techniken lebt, von denen eine der gängigsten, nämlich die *Standbild-Technik,* bereits explizite Erwähnung findet (Drinnenberg 2010: 9; Sieber 2016: 11). Ebenso die Verwendung von Bildern, Gedichten und Liedern als zusätzliche literarische Quellen zum klassischen Drama, aber auch die konkrete Erwähnung der wichtigen Rolle von Improvisation in der theaterpädagogischen Arbeit sind Schritte in Richtung moderner, performativer Theaterpädagogik (Todorova & Dimitrova 2015: 9). Des Weiteren

kann die Methode des *Kreativen Schreibens* zur Entwicklung von Spielszenen bzw. Scripts als zeitgemäßer theaterpädagogischer Ansatz anerkannt werden (Bergmann 2014b: 153).

Abschließend kann festgehalten werden, dass in der russischen Fachdidaktik noch stark die Traditionen des Unterrichtsfaches vertreten sind, von denen eine der lehrwerkgestützte Zugang zum Lehr- und Lernprozess zu sein scheint. Diese Traditionen sollen in dieser Arbeit, die eine wissenschaftliche Aufbereitung der bis dato vernachlässigten Theaterpädagogik-Russischunterricht Beziehung ist, das didaktische Potential für den Russischunterricht unentdeckter Techniken erforschend, nicht vollständig verworfen, sondern konstruktiv weiterentwickelt werden. Die theaterpädagogische Praxis wird hier sowohl als künstlerische Bereicherung, als auch als Unterrichtsmethode mit großem didaktischem Mehrwert dargestellt.

4. Schlüsselmerkmale und Ziele theaterpädagogischen Lehrens und Lernens

Hugo Gaudig (1860-1923), ein Reformpädagoge, äußerte folgende Forderung: „‘Es gilt, den Schüler aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen‘“ (zit. nach Gudjons 2014: 156). Diese Forderung scheint bis heute nicht an Aktualität verloren zu haben, da bestimmte didaktische Leitparadigma, auf eines solcher sich Gaudigs Äußerung bezieht, auch im neu-definierten, sogenannten kompetenzorientierten Russischunterricht noch gegenwärtig sind. Gaudig benennt durch seine Aufforderung, den Grad der Aktivität der SchülerInnen im Lernprozess zu erhöhen, eine Kernbedingung der Theaterpädagogik, deren Merkmale und Intentionen an vielen Stellen an reformpädagogische Ansätze anknüpfen (Liebau, Klepacki, Linck, Schröer & Zirfas 2005: 280).

Wie jede didaktische Form des Lehrens und Lernens zeichnet sich auch die Theaterpädagogik als Unterrichtsmethode durch eine breite Palette an Merkmalen und Zielen aus. Ziel dieses Kapitels ist es, *fünf* ausgewählte Leitprinzipien des theaterpädagogisch-gestützten Unterrichts aus allgemein-fachdidaktischer, bildungs- und lerntheoretischer Sicht zu erläutern. Es wird sich zeigen, dass es zu diesem Zweck erforderlich scheint, Lücken in anderen, oftmals herkömmlicheren Lehr- und Lernzugängen aufzudecken. Selbstverständlich beabsichtigt diese Arbeit nicht, vorurteilhafte Schwarz-Weiß-Malerei zu vollziehen, denn jede didaktische Zugangsweise verfügt über Vorteile und Schattenseiten, es soll lediglich demonstriert werden, an welchen Stellen vorherrschender Unterrichtskulturen, welche von AutorInnen einstimmig kritisiert werden, die Theaterpädagogik ihren konstruktiven Beitrag leisten kann.

Um die LeserInnen mit einer gründlichen Vorstellung von theaterpädagogischem Fremdsprachenunterricht auszustatten, werden im Folgenden jene fünf Besonderheiten theatralen Lernens dargestellt, die in der verwendeten Literatur am häufigsten behandelt werden und als Kerncharakteristika solch einer Form des Lehrens und Lernens betrachtet werden können. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und kann in diesem Rahmen bloß der Orientierung dienen.

4.1. Theaterpädagogik als *ganzheitlich-performativer* Lernansatz

„Wir spielen und schauen, fühlen und speichern.“ (Batik 2015: 231)

Ein inhärenter Bestandteil theaterpädagogischer Praxis ist das Merkmal der *Ganzheitlichkeit*, denn Theaterpädagogik will durch verstärkten Einsatz von körper-, sinnes- und

emotionsaktivierenden Tätigkeiten Lehr- und Lernprozesse subjektivieren (Even 2008: 162; Maley & Duff 1982: 7; Volkmann 2008: 425). Erfahrungen beim Lernen werden durch holistischorientierte Arbeit subjektiver, wodurch der Objektivierung des Lerngeschehens, die durch die Einführung von Bildungsstandards und der daraus resultierenden steigenden Formalisierung von Lernaufgaben entsteht, entgegen gesteuert wird (Koch 1995: 28). Zudem scheint es, dass nicht nur ein kognitiver, rein auf „Verschriftlichung" (Volkmann 2008: 434) basierender, sondern auch ein multikanalig-ausgerichteter Zugang zum Erfassen des Unterrichtsstoffes, so wie ihn die Theaterpädagogik fordert, eine Möglichkeit darstellt, das Risiko des „Verlust[es] des Bezuges auf die Lebenswirklichkeit, die Bedürfnisse, Wünsche, unterschiedlichen und widersprüchlichen Möglichkeiten" (Koch 1995: 28) der SchülerInnen, also der subjektiven Elemente im Lernprozess, zu minimieren.

Anders formuliert, in der Theaterpädagogik werden die Lernenden als performative Wesen mit ihren sowohl intellektuellen, als auch nicht-rationalen, affektiven Eigenschaften, wahrgenommen (Haun 1997: 9; Volkmann 2008: 430). Ein rein kognitiver Zugang zum Erlernen einer Fremdsprache, welcher die Art und Weise des Erlernens und Übens von Inhalten in den Schulbüchern bis heute beeinflusst und auf der Annahme basiert, dass sprachliche Kompetenz eine lückenlose Beherrschung von Vokabular und Grammatik bedeutet, verschließt die Augen vor der Tatsache, dass Lernen eine erfolgreiche Verknüpfung kognitiver, performativer und affektiver Aktivitäten ist (Maley & Duff 1982: 7).

4.2. Theaterpädagogik als *schülerInnenzentrierte* Unterrichtsform

> *„Kinder sind verschieden. Es gibt die unruhigen und ungeduldigen, aber auch die geduldigen und ruhigen. Das war schon immer so." (Riegel 2008: 42)*

Im Zentrum des theatralen Unterrichtsgeschehens stehen die SchülerInnen. Nicht selten wird man in aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussionen auf diese Forderung als eines der Prinzipien eines modernen, kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stoßen, häufig verpackt in der neuen Bildungsaufgabe der *Individualisierung*, deren Ziel darin bestehen soll, im Lehr- und Lernprozess auf einzelne SchülerInnen und ihre Bedürfnisse unterschiedlich, also individuell, einzugehen (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler 2009: 341).

Tatsächlich folgt die Theaterpädagogik dem Konzept der LernerInnenorientierung, denn eines ihrer Leitprinzipien besteht darin, schülerInnenzentriert zu arbeiten, was jedoch nicht dadurch verwirklicht werden soll, Lernende als „isolierte Einzelne" (Koch 1995: 31) zu verstehen, sondern durch verstärkte gruppendynamische Arbeit erreicht werden soll (Köhler

2015: 214), deren Zweck es ist, möglichst *alle* SchülerInnen, schüchterne und schauspielerisch weniger begabte, sowie sprachlich schwächere und fortgeschrittene miteinschließend, egalitär an der Arbeit zu beteiligen (Schneider & Loewe 2006: 1; Todorova & Dimitrova 2015: 11). Um im Sinne von Koch (1995: 31) zu sprechen: das schülerInnenorientierende Potential der Theaterpädagogik besteht in der Gruppenarbeit als eine der Grundmerkmale dieser Unterrichtsform. Dadurch sollen SchülerInnen aktiver werden und stärker als in der Einzelarbeit von ihrer gegenseitigen Sprachproduktion profitieren können. Im gleichen Zug steigt in der Gruppenarbeit die Bereitschaft zum Lernen (ebd. 32).

Verhindert wird auch noch in der gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichtspraxis eine SchülerInnenzentrierung durch einen unter vielen LehrerInnen vorherrschenden, „ordnungsliebend[en]" (Riegel 2008: 22) Zugang zum Lehren, der deklarative Wissensanbietung und suggestives Fragenstellen an SchülerInnen offenen, gruppenarbeitsorientierten Unterrichtsmethoden, wie zum Beispiel dem Lernen in Projekten, vorzieht (Mehlhorn 2014c: 241; Kempe & Winkelmann 1998: 46). Der theaterpädagogisch-gestützte Fremdsprachenunterricht ist „Ethos"-zentriert (Haun 1997: 8), denn wie bereits dargelegt wurde, vollzieht sich die vorherrschende Kommunikationssituation in einer theatralen Unterrichtskultur zwischen den SchülerInnen als Hauptagierende.

4.3. Das *ästhetische Schaffen* in der Theaterpädagogik

„Drama ist eine Chance. Eine Chance für die Schüler und Schülerinnen, die Schwierigkeiten mit der rein kognitiven Wissensvermittlung haben und sich besser kreativ ausdrücken können." (Kempe & Winkelmann 1998: 128)

Ein Spezifikum der Theaterpädagogik besteht darin, die Rolle des ästhetischen Schaffensprozesses als äußerst bedeutend zu betrachten (Liebau, Klepacki, Linck, Schröer & Zirfas 2005: 280; Linsmeier 2015: 257) und wird somit Kochs (1995: 44) Anspruch, dass Lernen nicht nur Aneignung deklarativer Wissensanfertigung ist, sondern auch von „ästhetische[n] Produktionsprozesse[n] […] also die genußorientierte [sic!] Bearbeitung von Material und Symbolen" lebt, gerecht.

Ulrich (2015: 243) äußert sich kritisch gegenüber jener Praxis, in welcher Unterrichtssettings, die auf deklarativer Wissensvermittlung basieren, projektorientierten Lehr- und Lernformen mit dem Hintergrund ästhetischer Bildung und Erziehung Vorrang gegeben wird. Eine mögliche Ursache für ihre Kritik liefert uns Koch (1995: 38), der festhält, dass eine erfolgreiche Lehr- und Lernkultur jene Art der SchülerInnen-Produktivität im Unterricht anstreben soll, die sich durch Vielfalt der Lösungen von Lernaufgaben,

hervorgerufen durch variierende Fantasie und Kreativität der SchülerInnen, auszeichnet. Hierbei würde es sich nämlich um „ästhetisches Lernen“ (ebd. 38) handeln, welches nicht in standardisierten Lernaufgaben erreicht werden kann, denn diese streben einander ähnelnde Produkte, also Lösungen, an, die bereits vor Beendigung der Aufgabe von den LehrerInnen vorhergesagt werden können (ebd. 41). Es ist das Denken in vereinheitlichten Aufgabenstellungen, basierend auf einem stark kognitiven Zugang zum Lehren und Lernen, der über das Anbieten von vorgefertigtem Wissen stattfindet, welches den subjektiven Raum für Erfahrungen im Lernprozess und somit ästhetische Schaffensprozesse einschränkt (ebd. 40). An dieser Stelle kann die Theaterpädagogik als neue Art des Unterrichtens einschreiten, in welcher „Vielfalt und Heterogenität“ (Ulrich 2015: 242) in der Arbeit mit ästhetischen Elementen wie Literatur, Musik und Kunst (Volkmann 2008: 431) hochgeschrieben werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass theaterpädagogische Lehr- und Lernformen über das Potential verfügen, die Chance für eine Berücksichtigung einer ästhetisch-bildenden Lernkultur zu erhöhen.

4.4. Theaterpädagogik als *inhaltsorientierte* Unterrichtsmethode

„Die Ergebnisoffenheit des Theaters lässt es in der Form, wie wir es wollen, manchmal als zu risikoreich erscheinen. Dass dieses Risiko letztlich lohnt, haben wir auch erst nach und nach gelernt.“ (Riegel 2008: 103-104)

Eine standardisierte Lernkultur, so wie sie an Österreichs Schulen auf Initiative des Unterrichtsministeriums in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) im letzten Jahrzehnt geschaffen wurde (Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher 2017 [online]), führte zur Erstellung von Lernaufgaben in denen Korrektheit bzw. Angemessenheit des sprachlichen Gebrauchs, also „form“ (Maley & Duff 1982: 8), eine bedeutendere Rolle zu spielen scheint, als der Inhalt, „the meaning of words“ (ebd. 8). Diese Annahme ergibt sich aus einer Analyse der für unterschiedliche fremdsprachliche Niveaus vom BIFIE erstellten Beurteilungsraster für schriftliche Leistungen, wo die Bereiche *Aufbau und Layout*, *Spektrum sprachlicher Mittel* und *Sprachrichtigkeit* den größten Teil der Beurteilung ausmachen, während der Punkt zur *inhaltlichen* Ausführung der Lernaufgabe lediglich als Unterpunkt zum Kriterium *Erfüllung der Aufgabenstellung* Erwähnung findet (BIFIE Beurteilungsraster B1 & Begleittext [online]: 3-4).

Die Konzeption, dass der Inhalt in der schulischen Sprachproduktion an Stellenwert verliert, knüpft an die neueste Entwicklung des aufgabenbasierten bzw. task-based-

Sprachenlernens an, wo die Lernaufgabe und ihre Erfüllung im Mittelpunkt des Unterrichtsvorgangs stehen (Bergmann 2014a: 92), während die Art und Weise der inhaltlichen Bearbeitung eines Schreib- oder Sprechauftrags bereits vorgegeben ist, indem zum Beispiel bei Schreibaufgaben im Rahmen der schriftlichen Russischmatura für die SchülerInnen immer drei verpflichtende Inhaltspunkte, sogenannte Operatoren, angeführt werden (VRÖ [online]: 3). Es wurden zwei Aspekte genannt, aus denen die Schlussfolgerung erwächst, dass der Grad der Inhaltszentrierung in der gegenwärtigen standardisierten Lehr- und Lernkultur sinkt.

Zu weiteren Dilemmas, verbunden mit der rückläufigen inhaltlichen Ausrichtung des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts, die auch bereits von Maley und Duff (1982: 7) angesprochen wurde, zählen der aus eigener Lehrerfahrung empfundene niedrige Grad des Tiefgangs von Themen und die Künstlichkeit der Sprache, welche das Resultat eines stark eingeschränkten inhaltlichen Kontextes der Lernaufgaben, der lediglich durch die physischen Elemente der Situation und nicht durch Beziehungen zwischen den Agierenden, ihren sozialen Rollen und ihren kommunikativen Absichten bestimmt wird, ist (Maley & Duff 1982: 8-9). Zudem ist die Künstlichkeit der Sprache in Schulbüchern ersichtlich und zeigt sich dadurch, dass sie bloß „structural and situational" (ebd. 9) ist, womit gemeint ist, dass die Inhalte der Dialoge, die zum Thema *Essen* zu finden sind, vollständig durch die Situation, also dem physischen Setting, definiert werden (ebd. 9). Es ist jedoch allgemein bekannt, dass Tischgespräche nicht nur vom Essen handeln, sowie sich Menschen in der U-Bahn nicht bloß über die U-Bahn, Stationen oder Fahrpläne unterhalten. Schulbücher, die im lehrwerksgesteuerten Russischunterricht eine große Rolle spielen, erstellen zwar „kommunikative Anwendungsaufgaben" (Behr & Wapenhans 2014: 141), die Sprache dieser bleibt jedoch unnatürlich, lediglich auf das Offensichtliche beschränkt und zeichnet sich in Folge dessen durch einen hohen Grad an Künstlichkeit und „meaninglessness" (Maley & Duff 1982: 10) aus. Das letzte Dilemma, welches den aktuellen niedrigen Stellenwert des Inhalts im Lernprozess des Fremdsprachenunterrichts wiederspiegelt, ist die „Dominanz alltagspraktischer Dialoge und Sachtexte" (Sieber 2016: 10) und Themen, welche stereotype, vereinheitlichte Aussagen der SchülerInnen herbeiführen (Maley & Duff 1982: 13).

Die o.g. Dilemmas des modernen Fremdsprachenunterrichts machen das Verständnis der Standardisierung klar, welches von der Theaterpädagogik jedoch nicht geteilt wird. Die Theaterpädagogik basiert auf „themenzentrierte[r] Interaktion (TZI)" (Haun 1997: 7). Ihr Potential: Sie ermöglicht Erfahrungen inhaltlich-subjektiver und tiefgründiger Art. Theaterpädagogische Aufgaben benötigen keine „situativ-thematisch[e]" (Behr & Wapenhans

2014: 141) Kontextualisierung, wie zum Beispiel die Erstellung von Rollenkarten mit Sprechabsichten (ebd. 141), denn szenische Übungen leben von einer offenen, ergebnis-variierenden und experimentellen Struktur, in denen die Kommunikationssituation von den SchülerInnen entwickelt und gesteuert werden kann (Turecek 2015: 264), denn sie selbst sind in einem handlungsorientierten Unterricht die „Initiatoren" (Gudjons 2014: 30) des Lernprozesses. Die dadurch entstehende persönliche Relevanz der Aufgaben lässt eine stärkere inhaltliche Entfaltung der SchülerInnen zu. Der Charakter von theaterpädagogischen Lernvorgängen ist aus inhaltlicher Perspektive nicht restriktiv, sondern erschafft den Lernenden Freiräume für den Erfahrungshorizont beim Lernen.

Abschließend kann gesagt werden, dass das von Maley und Duff (1982: 10) beobachtete Ungleichgewicht zwischen Lehrmaterialien und ihrer *meaninglessness* zu einem hohen Anteil von der Theaterpädagogik minimiert werden kann, denn sie strebt in ihrer Inhaltsorientierung eine subjektive, vertiefte Auseinandersetzung mit (literarischen) Themen an (Volkmann 2008: 444). Letztendlich erwächst die Kenntnis, dass der offene Charakter von theaterpädagogischen Prozessen für SchülerInnen einen Raum erstellt, in dem sie ihre Interessen entwickeln können ohne in ihrer schriftlichen und mündlichen Sprachproduktion inhaltlichen Vorgaben blind folgen zu müssen. Wie diese Inhaltsorientierung aussieht, wird in späteren Kapiteln klarer werden.

4.5. Theaterpädagogik als didaktisch-methodisches *Kontinuum*

Eine Auseinandersetzung mit Theaterpädagogik fordert die Entwicklung eines Grundverständnisses darüber, dass sie sich aus einem Kontinuum vielfältiger handlungsorientierter Übungsformen zusammensetzt.

Zuallererst soll festgehalten werden, dass theaterpädagogische Techniken nicht bloß dafür eingesetzt werden literarische Werke zu erarbeiten, vielmehr ist es eine Bandbreite an Ressourcen, die für theaterpädagogische Arbeit herangezogen werden können, so zum Beispiel können Inhalte aus der Grammatik, Vokabellisten, verschiedene Themen, nicht-fiktionale Texte oder subjektive Erfahrungen der SchülerInnen Ausgangspunkte für theaterpädagogische Aktivitäten sein. Die Ressourcen-Grundlage der Theaterpädagogik bildet daher nicht nur Literatur, sondern eine Reihe von Quellen. Eine mögliche Ursache für das Entstehen dieses reichhaltigen Ressourcen-Kontinuums liegt womöglich darin, dass die theaterpädagogische Arbeit keine schauspielerische Perfektion erzielen will, sondern im Sinne der pädagogischen Körperarbeit auf den experimentellen Einsatz von Schauspiel, Mimik, Körper, Gesang, Musik und Improvisation setzt (Even 2008: 163; Volkmann 2008: 430-431).

Die Theaterpädagogik besteht, wie bereits in einem früheren Kapitel dargelegt wurde, aus einer Mischung unterschiedlicher methodischer Anregungen, dem Darstellenden Spiel, dramapädagogischer Techniken und Theaterprojekten. Jede dieser Methoden lässt theatrale Momente auf Basis unterschiedlicher Medien entstehen, daher ist der Theaterpädagogik eine multimediale Auseinandersetzung eigen.

Des Weiteren wird das Kontinuum nicht nur von unterschiedlichen Methoden und Quellen gebildet, sondern auch von der Bandbreite verschiedener physischer settings, also Orte, an denen Theaterpädagogik stattfindet, sich vom Klassenzimmer bis zur Bühne erstreckend (Todorova & Dimitrova 2015: 15).

Die letzte Art des Kontinuums, welches Theaterpädagogik charakterisiert, ist jenes zwischen Prozess- bzw. Produktorientierung. Wie bereits im Zuge des Begriffsdefinitionsversuches erkannt wurde, intendieren theaterpädagogischer Prozesse nicht nur die Erstellung eines Endproduktes, sondern erkennen den Wert des Prozesses selbst für das Lernen an (Haun 1997: 8). Wenngleich oftmals ein Ergebnis von LehrerInnen und SchülerInnen angestrebt wird, um die Lernaufgabe zielorientiert durchzuführen, besteht die ideale Balance in theaterpädagogischer Arbeit zwischen der Zentrierung auf ein Produkt und dem Fokus auf den Prozess selbst, in welchem die Lernenden ohne Hemmung auf experimentelle, probeweise und improvisierende Art sprachliche Ausdrucksfähigkeit trainieren können (ebd. 8; Todorova & Dimitrova 2015: 13).

Obwohl Ansätze der Theaterpädagogik auf einem Kontinuum eingereiht werden können und somit sehr vielfältig sind, bleibt hervorzuheben, dass jeder methodische Zugang auf diesem Kontinuum *ein* Ziel verfolgt: das Inhaltliche – damit können Wortschatz, Grammatik, Syntax, literarische Werke oder Themen gemeint sein – intensiver zu verstehen, also Wissen durch „intensivnoe obučenie“ (Antonova 2013 [online]) zu entwickeln.

4.6. Fazit: eine alternative Lehr- und Lernkultur

Dieses Kapitel befasste sich aus fachdidaktischer, bildungs- und lerntheoretischer Perspektive mit den besonderen Merkmalen und Zielen der Unterrichtsform der Theaterpädagogik, die hier als wissenschaftlich-fundierter Gegenstand auftrat. Es wurde verdeutlicht, warum Köhlers (2015: 215) Forderung: „Geben wir unseren Schüler/innen Chancen, theatral zu lernen“ relevant ist. Eine Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen lässt nicht nur Variation im Lernmodus entstehen, sie kann an jenen Stellen Neuorientierung ermöglichen, wo andere Unterrichtsmethoden Mängel aufweisen.

Selbstverständlich ist ein kognitiv-analytischer bzw. systematischer Zugang zum Lernen nicht vollständig abzulehnen, denn deduktives Lernen, welches in der Theaterpädagogik stärker stimuliert wird, wird ebenfalls an seine Grenzen stoßen. Es ist anzuerkennen, dass jene Art der Lernkultur anzustreben ist, die in der Lage ist, sowohl theaterpädagogische Ansätze, sowie Elemente anderer methodischer Zugänge zu verbinden. Nur in dieser Kombination wird sie als methodische Bereicherung für den Russischunterricht fungieren können.

5. *Warum Theater?* Lernpsychologische, bildende und fremdsprachendidaktische Potentiale der Theaterpädagogik

Im Rahmen dieses Kapitels sollen drei theoretische Begründungsmuster von Theaterpädagogik dargestellt werden, um zu hinterfragen, welche Wirkungen sie auf SchülerInnen ausübt. Ziel ist es, durch die Demonstration verschiedener Facetten der Bildungs- und Lernqualität von Theaterpädagogik ihren Einsatz im Russischunterricht nicht nur aus fremdsprachendidaktischer Sicht theoretisch klar zu begründen, sondern die Komplexität möglicher Lernerfahrungen im Theaterspielen nachzuweisen. Die hier im Folgenden vollzogenen Legitimationsbemühungen der Arbeit mit dem Darstellenden Spiel, sowie dramapädagogischen Techniken im Russischunterricht sollen eine konsistente Theoriegrundlage bilden.

5.1. Die lernpsychologische Perspektive

5.1.1. Lernen in sozialer Interaktion

Aus der Lernpsychologie ist bekannt, dass soziale Interaktion eine der notwendigen Bedingungen für einen erfolgreichen Lernprozess konstituiert, was im Rahmen der *Social Interactionist Theories* bzw. des *Social Constructivism* von Vygotskij (1978) erforscht wurde. Befunde aus Vygotskijs (zit. nach Leonard 2002: 177) Erforschungen belegen die hohe Bedeutung kollaborativen Lernens, welches in der Theaterpädagogik als „social activity" (Zafeiriadou 2009: 6) ermöglicht wird. Kollaboratives Handeln sei grundlegend für erfolgreiche Wissensbildung, denn Vygotskij (zit. nach Leonard 2002: 177) stellte fest:

> Social interaction plays a fundamental role in the development of all cognitive abilities, including thinking, learning, and communicating.

Eine Lernumgebung, in welcher soziale Interaktion erfordert wird, um Aufgaben zu lösen stelle nach Vygotskij (zit. nach Leonard 2002: 177) eine ideale Bedingung für erfolgreiche Wissensentwicklung dar. In dieser interaktiven „*zone of proximal development*" (Leonard 2002: 177), die in der szenischen Arbeit durch gruppenorientierte Sozialformen gebildet wird, sind die Lernenden zur gemeinsamen „negotiation for meaning" (Even 2008: 163) gezwungen, was zu einer Verknüpfung der folgenden drei Elemente des fremdsprachlichen Lernprozesses führt: „input", „selective attention" und „output" (Long 1996: 451-452). Anders formuliert bildet Theaterpädagogik die Möglichkeit sozial handelnd, also in der Interaktion, die immer einen sprachlichen Output erzwingt, der sich auf den Input Mitagierender bezieht, die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz in schriftlichen und mündlichen Bereichen intensiv zu fördern. Performative Arbeitsweisen eignen sich dafür,

Lernende an aktiver Kooperation zu beteiligen, was besonders im Fremdsprachenunterricht erstrebenswert scheint, da eine Sprache immer ein System darstellt, welches von einer sozialen Gruppe von Menschen geteilt wird (Piazzoli 2011: 560).

Dass Theaterpädagogik eine Form des sozialen Lernens sei wird auch von Liebau (2005: 232) und Linsmeier (2015: 256) bestätigt. Theatererspielen lebt von der Interaktion, von kollektiven Aktivitäten, denn nur dann können Inszenierungen stattfinden. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der soziale Charakter des Theaters auf eine Unterrichtsform mit förderlicher Wirkung für die Entwicklung von Sprachfähigkeiten deutet.

5.1.2. Motivationspsychologische Aspekte

Ein weiterer Aspekt in der Sammlung von Argumenten zur theoretischen Begründung von theatralem Lernen hat motivationspsychologischen Hintergrund. Eine Reihe von AutorInnen (Antonova 2013 [online], Even 2008: 169; Maley & Duff 1982: 12-14; Piazzoli 2011: 558; Starčenko [online]; Todorova & Dimitrova 2015: 12; Zafeiriadou 2009: 5-6) widmen ihre Aufmerksamkeit der Theaterpädagogik aus motivationspsychologischer Sicht und sehen in ihr eine Unterrichtsform mit günstigen Auswirkungen auf die Motivation der SchülerInnen.

Es wird betont, dass handlungsorientierte Lernprozesse, der Theaterpädagogik inhärent, in denen der Grad verschiedener Arten von Aktivitäten, nämlich der motorischen, affektiven und kognitiven, hoch ist, über treibende motivierende Kräfte verfügen (Gudjons 2014: 60). Motivationstheorien bestätigen, dass durch „Sinnhaftigkeit“ (ebd. 63) bzw. „*subjektive Bedeutsamkeit*“ (ebd. 63), ebenso „innere Anteilnahme“ (ebd. 63) bzw. affektive Resonanz, bei der theatralen Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Ansporn der SchülerInnen zum Lernen maßgeblich geweckt werden kann (ebd. 63; Even 2008: 169). Theaterpädagogische Arbeitsweisen können diese Empfindungen im Lernprozess durch äußere Anlässe erzeugen, zum Beispiel indem man SchülerInnen den Fokus auf ein zu erstellendes Endprodukt richten lässt, wie die Aufführung eines Stückes vor Publikum, aber auch durch Gruppenarbeit, in welcher der individuellen Performanz eine bedeutende Rolle für das Endresultat zukommt, oder durch die vielfältigen Möglichkeiten, individuelle Verantwortung in theatralen Arbeitsprozessen zu übernehmen, nicht nur als SchauspielerInnen, sondern auch als RequisitenerstellerInnen oder BühnengestalterInnen. Diese äußeren Faktoren haben für den Lernerfolg bedeutsame motivierende Kraft, denn der inhaltliche Gegenstand gewinnt an subjektiver Bedeutung, wodurch kognitive Prozesse mit emotionaler Aufladung eingeleitet werden. Diese affektive Involvierung führt zu einer „Konsolidierung der kognitiven Gedächtnisinhalte“ (Roth 2010: 241) bzw. zu nachhaltiger Wissensaneigung (Gudjons 2014:

63). Empirische Ergebnisse belegen, dass starke kognitive Leistung nur dann präsent ist, wenn die Lernbereitschaft der SchülerInnen durch positive emotionale und motivationale Aufladung, hervorgerufen durch die Erkenntnis der subjektiven Relevanz des Lernprozesses, gegeben ist (Roth 2010: 237; 244).

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Theaterpädagogik auch motivationshemmend sein kann, indem ohne Bedacht und sorgsame sprachliche und mentale Vorbereitung auf die Ausführung theatraler Übungen SchülerInnen in für sie unangenehme Situationen gedrängt werden, zum Beispiel in Aktivitäten, die zu Bloßstellung führen oder indem sie trotz leistungsblockierender Angst zu versagen aufgefordert werden vor einem Publikum szenisch aufzutreten, was als bedrohlich empfunden werden kann. Es darf also nicht übersehen werden, dass Theaterpädagogik nur dann ihr motivationsförderndes Potential entfalten kann, wenn sie *positive* affektive Zustände erschafft, denn diese erzielen erfolgreiche Lernresultate: „*Lernen muss als positive Anstrengung und Herausforderung empfunden werden*." (Roth 2010: 240-241).

In den letzten beiden Kapiteln zeigten sich aus lernpsychologischer Sichtweise die Möglichkeiten der Theaterpädagogik günstige Bedingungen für Lernprozesse zu schaffen, aber auch ihre innewohnende Gefahr für entgegengesetzte Wirkungen. Es wurde deutlich, dass theaterpädagogisches Lernen Vygotskijs (1978) Prinzip des *Social Interactionism* folgt und für SchülerInnen motivationsfördernd sein kann. Auf diese Weise wird szenische Arbeit zur Antwort auf jene Fragen, die dort entstehen, wo LehrerInnen mit Lernunlust ihrer SchülerInnen konfrontiert sind.

5.2. Die bildungstheoretische Perspektive

5.2.1. Ästhetische Bildungsprozesse beim Theaterspielen

Das bildende Potential theatraler Gestaltung des schulischen Unterrichts ist ein häufig diskutierter Ansatz im Rahmen der Formulierungsbemühungen theoretischer Begründungsargumente zur Theaterpädagogik (Hentschel 2007; Hentschel 2005: 42-50; Höhn 2015: 12, 31; Leßmann 2006: 49; Liebau, Klepacki, Linck, Schröer & Zirfas 2005: 277-280; Linck 2005: 89-96; Linsmeier 2015: 255-257; Sting 2005; Todorova & Dimitrova 2015: 6-9). Gemäß der genannten AutorInnen ist das Theater ein bildender Ort, dessen Wirksamkeit nicht nur in der Vermittlung von Wissen und dem Erwerb von Sprachfähigkeit, sondern zu einem bedeutenden Teil auch in *ästhetischer Bildung* liegt.

Diese Perspektive ist relevant, da gemäß Leßmann (2006: 49) das Theater nicht nur in seiner für das „System Schule", also hier spezifisch für den Fremdsprachenunterricht,

gewinnbringend-utilitaristischen Form betrachtet werden solle, in welcher „Aufgaben an das Theater delegiert werden“, wie zum Beispiel das Erreichen standardisierter Lernziele, um Schwachstellen anderer Unterrichtsmethoden zu kompensieren, sondern auch in seinem künstlerischen Charakter, der es zu einem ästhetischen „‘Lernort‘“ macht. Hentschel (2007: 3-4) teilt diese Sichtweise, verweist auf eine Reihe künstlerisch-bildender Prozesse, die sich in theatraler Arbeit entfalten und kritisiert dabei ebenfalls den einseitigen, lediglich funktionalistischen Blick auf Theaterpädagogik, eingesetzt für das Training vorgegebener Kompetenzen. Das Potential einer theatralen Lernumgebung für ästhetisch-künstlerische Erziehung steht auch bei Todorova und Dimitrova (2015: 6-9) im Mittelpunkt, denn durch „ėstetičeskoe vospitanie“ (ebd. 6) werden solche Bildungsprozesse eingeleitet. Die Bedeutsamkeit einer bildungstheoretischen Zugangsweise zur Begründung des Konzeptes von Theaterpädagogik im Kontext Schule wird auch von Sting (2005: 145-146) und Liebau, Klepacki, Linck, Schröer und Zirfas (2005: 277) bestätigt, die ästhetische Bildung als „Grundbildung“ (ebd. 278) ansehen, wodurch andere bildende Prozesse, wie zum Beispiel die Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten, Vorstellungsvermögen und Kreativität, eingeleitet werden.

Wodurch zeichnen sich ästhetische Bildungsmöglichkeiten der Theaterpädagogik nun aus? In diesem Kapitel soll das Theaterspielen als künstlerischer Bereich, also der Gegenstand selbst, ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Es wird dadurch deutlich, dass diese Art von künstlerischer Tätigkeit auf sowohl produktiver als auch rezeptiver Ebene *vier* Arten immanenter Bildungsprozesse ästhetischer Art auslöst.

Als ersten Typ ästhetischer Lernerfahrungen, die beim Theaterspielen gemacht werden, nennt Hentschel (2007: 7) die „Differenzerfahrung“, das heißt Einsicht in die Divergenz von AkteurIn und Rolle bzw. Figur als Bedingung für die Entwicklung eines Verständnisses von Ambiguität, also des „Doppelcharakter[s]“ des theatralen Kommunikationmodus‘, in Folge dessen SchülerInnen die allgemeine „Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung und zur Kunstwahrnehmung als ihrem Spezialfall“ erwerben.

Zum zweiten initiiert künstlerisch-gestalterisches Tun eine Auseinandersetzung mit verschiedenen szenischen Formen bzw. Verfahren, in welchen SchülerInnen *ästhetische Fertigkeiten* entwickeln können (Hentschel 2007: 8; Höhn 2015: 12). Für Höhn (2015: 12) können sowohl in der Rolle als Spielende(r) und in jener des/der Zuschauers/in ästhetische Kompetenzen trainiert werden, da auf beiden Seiten Effekte theatraler Gestaltungsmittel, zum Beispiel symbolische Wirkungen, sichtbar werden. Theaterspielen fördert über „Ausdrucks-,

Wahrnehmungs- und Gestaltungserfahrung“ (Sting 2005: 145) den Aufbau ästhetischer Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen.

Als dritte ästhetische Wirkung des Theaters wird auf die Entstehung von „Reflexionstätigkeit“ (Hentschel 2007: 9) der SchülerInnen verwiesen, was Leßmanns (2006: 49) und Stings (2005: 143) Argument der Anregung zum Perspektivenwechsel in szenischer Tätigkeit nahe steht. Beim Theaterspielen seien SchülerInnen gezwungen eine Distanz zu ihrer Figur herzustellen (Hentschel 2007: 9; Sting 2005: 143). Ebenso werden sie ermutigt durch die Auseinandersetzung „mit dem Anderen“ beim theatralen Gestalten ihre Sichtweisen, mit der sie ihre alltägliche Umgebung wahrnehmen, zu wechseln (Leßmann 2006: 49). Den Prozess einer sich bildenden *Reflexionsfähigkeit* bezeichnet Hentschel (2007: 9) als „Metaerfahrung“ im szenischen Spiel, den Ausgangspunkt anderer Bildungsprozesse darstellend.

Viertens wird beim Theaterspielen durch körperliche Performativität auf künstliche Weise eine soziale Wirklichkeit erstellt, wodurch SchülerInnen Einblicke in die gesellschaftliche „Konstruierbarkeit“ (Hentschel 2007: 10) von Wirklichkeit erlangen. Das Konzept des gesellschaftlichen Lebens, also die uns umgebende Realität, wird somit als flexibel bzw. als veränderbar wahrgenommen. Hentschel (2007: 10) kommt zu der Einsicht, dass sich dieser Bildungsprozess in der Entwicklung eines Verständnisses von performativer „Konstruktion und Umkonstruktion“ sozialer Wirklichkeit vollzieht. Dieser Aspekt wird von Hentschel (2005: 50) sogar als Hauptaufgabe von Theater angeführt. Es wird angenommen, dass SchülerInnen in szenischer Aktivität dazu aufgefordert werden, theatrale Wirklichkeit als eigenständige Realitätsebene wahrzunehmen, wodurch für sie klar wird, dass es sich beim Wirklichkeits-Konzept nicht um ein absolutes, sondern um ein formbares Konstrukt handelt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass theaterpädagogischer Unterricht nicht nur motivierende und soziale Lernerfahrungen ermöglicht, sondern auch Raum für künstlerische Erfahrungen bietet, die jedoch im Rahmen einer standardisierten Lernkultur, wo pädagogische Ansätze als Kompetenzererwerbsinstanzen angesehen werden und einer Ver-Didaktisierung zum Opfer fallen, sekundären Stellenwert haben. Dies sollte in dieser Arbeit nicht der Fall sein, weshalb dem ästhetisch-bildenden Potential von Theater dieses Kapitel gewidmet wurde.

Hier zeigte sich, dass über künstlerisch-kreative Arbeit das Theater zur reichhaltigen Erfahrungs- und Reflexionsquelle wird, auf der verschiedenartige Wahrnehmungserfahrungen initiiert werden, welche die zuvor genannten subjektbildenden Prozesse anregen. Ein besonderes Spezifikum der Theaterpädagogik besteht darin, dass sie SchülerInnen künstlerisch-ästhetische Praxis in vielfältiger, nicht exakt vorhersehbarer Art

und Weise, so wie es Kompetenzstandards möchten, bietet. Aufgrund des komplexen und äußerst subjektiven Charakters dieser Art von Bildung wird sie nicht durch outcome-orientiertes Testen messbar sein, gewährt jedoch dem Theater nicht als bloße Kompetenzerwerbsanstalt, sondern verstärkt als Kunst wahrgenommen zu werden.

5.3. Die fremdsprachendidaktische Perspektive

Die Kritik des vorigen Kapitels zur Gefahr theaterpädagogische Arbeit bloß für den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen zu funktionalisieren und handhabbar zu machen betreffend, war sehr relevant, um im Rahmen der Analyse theoretischer Legitimationsargumente unterschiedliche Positionen darzustellen. Es wurde dabei deutlich, dass auch subjektbildende Prozesse einen bedeutenden Teil der Erfahrungen der SchülerInnen im theaterpädagogischen Unterricht ausmachen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es jedoch, die spezifische Anwendung von Theaterpädagogik im Russischunterricht zu untersuchen, daher ist eine detaillierte spracherwerbstheoretische Perspektive auf theaterpädagogisches Gestalten im Unterricht unumgänglich.

Die nachfolgend behandelte Facette der Wirksamkeit des Theaterspielens verweist also auf *fremdsprachendidaktische Aspekte*. Diese Abhandlung soll keine Einbahnstraße bilden und die Theaterpädagogik zur Totalverplanung für kompetenzorientierten Russischunterricht missbrauchen. Der Fokus liegt darin zu demonstrieren, dass Theaterpädagogik für den Russischunterricht zuweilen wertvoll sein kann, da sie Lernbedingungen schafft, in denen der Erwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten gefördert wird. Außerdem erleichtern theaterpädagogische Übungen durch ihren vielfältigen Charakter in der Anwendung die Realisierung bildungspolitischer Prämissen. Es benötigt keine aufwändigen Zusatzbemühungen auf Seiten der Lehrenden, um zum Beispiel Forderungen nach Mehrsprachigkeitsdidaktik oder Differenzierung nachzukommen, da diese didaktischen Zugangsweisen der Theaterpädagogik inhärent sind.

Bevor die fremdsprachliche Qualität des Theaters im Mittelpunkt stehen wird, werden in einem einleitenden Kapitel ausgewählte organisatorische Rahmenbedingungen des Russischunterrichts an Österreichs Sekundarschulen skizziert, um den LeserInnen ein Bild vom gegenwärtigen Stand der institutionellen Russischinstruktion zu vermitteln. Durch die Konfrontation mit diesen Umständen, die in der Form von länderübergreifend-bildungspolitischen, curricularen, aber auch einzelschulischen Vorgaben auftreten, kann das

Verständnis für die fremdsprachendidaktischen Möglichkeiten der Theaterpädagogik, die darauffolgend präsentiert werden, vertieft werden.

5.3.1. Der Russischunterricht an Österreichs Sekundarschulen – Besonderheiten, Bedingungen, Zielsetzungen

Ein großer Teil der verfügbaren und hier verwendeten Literatur zur Theaterpädagogik bezieht sich auf Fremdsprachen, die in europäischen und nordamerikanischen Räumen weit verbreitet sind, wie zum Beispiel das Englische, Französische oder Deutsche. Es ist jedoch zu beachten, dass jene theaterpädagogischen Ansätze, die in der Literatur dargestellt werden, in vielen Fällen nicht unmittelbar auf den Russischunterricht umsetzbar sind, der unter dem Einfluss einer Reihe sowohl allgemeiner als auch spezifisch-organisatorischer Rahmenbedingungen steht. Diese werden im Fokus der folgenden Erläuterungen stehen.

Das erste spezielle Merkmal des Russischunterrichts in Österreichs schulischem Sekundarbereich ist, dass sich Intensität und Dauer des Spracherwerbs von anderen, gängigeren Fremdsprachen insofern unterscheidet, dass er oft nicht als erste oder zweite, sondern als Tertiärfremdsprache im Rahmen von Wahlmöglichkeiten, also Wahlpflichtfächern, in der Sekundarstufe II stattfindet (Bergmann 2014b: 146; Bergmann & Heyer 2014: 23; Bergmann & Stadler 2014: 73). Abhängig ist das Russischangebot jedoch immer vom jeweiligen Profil des Schulstandortes, wobei es neben der Wahlpflichtfachmöglichkeit an *Allgemeinbildenden Höheren Schulen* (AHS) selbstverständlich eine nicht unbedeutende Anzahl an Gymnasien gibt, wo der Erwerb von Russisch als fortgeführte Fremdsprache in der Sekundarstufe II erfolgt, sowie an *Berufsbildenden Höheren Schulen* (BHS), wo Russisch als zweite lebende Fremdsprache in Form eines Hauptfaches erlernt wird (ORFG [online]). Sowohl AHS- als auch BHS-SchülerInnen unterschiedlichen Alters lassen sich demnach als Zielgruppen theatralen Russischunterrichts definieren. Aufgrund des Umstandes, dass der Stellenwert der russischen Sprache im fremdsprachlichen Charakter österreichischer Schulen bis heute in vielen Fällen anderen Sprachen untergeordnet ist und Russischstunden immer wieder als Randstunden im wöchentlichen Stundenplan auftreten, ist ein zügiger Erwerb, so wie er zum Beispiel bei Englisch oder Französisch zu beobachten ist, häufig nicht möglich, was zur Folge hat, dass die Ansprüche, das sprachliche Niveau betreffend, niedriger sind, was wiederum dazu führt, dass die Vorschläge englischer und deutscher AutorInnen zu theaterpädagogischer Arbeit die sprachlichen Möglichkeiten der Russischlernenden übersteigen und daher nicht im eins-zu-eins-Verhältnis applizierbar sind.

Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass Lernende der russischen Sprache dadurch, dass der Spracherwerb häufig erst in der Sekundarstufe II beginnt, aufgrund ihres Alters fortgeschrittene kognitive Fähigkeiten mit sich bringen, die eine Auseinandersetzung mit komplexeren Inhalten durchaus zulassen und auch verlangen (Bergmann & Stadler 2014: 73). Zudem kann die lernorganisatorische Rahmenbedingung der kleinen Gruppengröße im Wahlpflichtfach eine günstige Bedingung für szenische Arbeit darstellen.

Eine attraktive, „zeitgemäße Gestaltung" (Bergmann & Heyer 2014: 24) des Russischunterrichts wird gefordert, um ihm in Zukunft an Österreichs Schulen mehr Platz einzuräumen. Hierzu kann sicherlich die Theaterpädagogik auf einem den Zielgruppen entsprechenden kognitiven und adäquaten Sprachniveau einen maßgeblichen Beitrag leisten.

Ein allgemeiner Umstand, der institutionellen Fremdsprachenunterricht in Österreich gegenwärtig bedeutend prägt, sind die reformierten, kompetenzorientierten curricularen Vorgaben, die mit der in den letzten Jahren vollzogenen Entwicklung des länderübergreifenden, sprachenneutralen *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS), welcher im Kontext europäischer bildungs- und sprachenpolitischer Diskussionen entworfen wurde und Sprachenkompetenz auf sechs Niveauabstufungen (A1-C2) beschreibt, in Verbindung stehen (Bergmann & Heyer 2014: 23; Bergmann & Stadler 2014: 64-65). Es besteht der Anspruch, dass die Gestaltung des Unterrichts mit den verwendeten Materialien den Bildungsstandards als Regelstandards zu entsprechen hat (Bergmann & Heyer 2014: 23; Bergmann & Stadler 2014: 63; Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher 2017 [online]). Die Erwartungen für den schulischen Russischerwerb entsprechen dabei denselben Vorgaben der Bildungsstandards wie für andere Fremdsprachen auf dem jeweiligen Sprachniveau (Bergmann & Heyer 2014: 23; Bergmann & Stadler 2014: 63). Die zentrale Intention gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts liegt in der verpflichtenden Aneignung verschiedenartiger Kompetenzen, deren Beherrschung auf einer bestimmten Niveaustufe zu *kommunikativer Kompetenz* als „übergeordnetes Lernziel" (Bergmann & Stadler 2014: 74) führen soll: *linguistische, soziolinguistische, pragmatische, interkulturelle* und *textanalytische* (Teil-)Kompetenzen (Bergmann 2014a: 86; Bergmann & Stadler 2014: 71; Hedge 2000: 46-50; Stadler 2014: 280). Die Grundidee dieses Konzeptes ist an die Annahme gebunden, dass die Aneignung deklarativen Wissens über das Sprachsystem nicht mehr ausreicht, vielmehr sollen SchülerInnen dazu befähigt werden, die Fremdsprache prozedural anzuwenden, um die kommunikativen Aufgaben der jeweiligen alltäglichen Situationen erfolgreich meistern zu können (Stadler 2014: 280). In den folgenden Kapiteln wird nachgewiesen werden, dass Theaterpädagogik für den Erwerb dieser Kompetenzen als

auch für das Training von prozeduralem Sprachkönnen eine begünstigende Rolle spielen kann.

Diese Einführung in aktuelle Entwicklungen auf der fremdsprachendidaktischen Landschaft erfolgte, da dieser Arbeit nicht vorgeworfen werden solle, sie weiche einer Auseinandersetzung mit vorherrschenden bildungspolitischen Aspekten des 21. Jahrhunderts aus. Kompetenzorientierte Lehr- und Lernansätze dominieren moderne Fremdsprachendidaktik, jedoch werden Lehrende, die sich theatralem Unterricht widmen möchten, in der Kompetenzorientierung auch Chancen für Theaterpädagogik erkennen, da sie, wie sich zeigen wird, produktive und rezeptive kommunikative Sprachfähigkeiten besonders trainiert. Andererseits werden sie jedoch auch zur Einsicht gelangen müssen, dass theatrale Leistungen zu einem großen Teil nicht kompetenzmäßig messbar sind, denn die Theaterpädagogik erzielt durch ihre *Inhaltsorientierung*, welche bereits angesprochen wurde, eine Beschäftigung mit Inhalten auf beispielsweise ästhetischen und fiktionalen Ebenen, was Lernprozessen äußerst individuellen Charakter verleiht, welcher der gewünschten Produkt- bzw. „Output-Orientierung" (Bergmann & Stadler 2014: 57), die vor dem Hintergrund aufstrebender internationaler Schulleistungsvergleiche entstand, nicht eigen ist. Zudem ist hervorzuheben, dass nicht jede theaterpädagogische Sprachtätigkeit der SchülerInnen exakt einer der sechs Kompetenzstufen mit ihren „Kann"- bzw. Erwartungsdeskriptoren zuzuordnen ist, denn theatrale Arbeit beschäftigt sich nicht vorrangig mit kommunikativen *Alltags*situationen, wie es von den Kompetenzmodellen des GERS angestrebt wird (ebd. 64; Horak, Moser, Nezbeda & Schober 2010: 11), sondern mit anspruchsvolleren Themen, gewonnen aus der Lektüre literarischer Texte, sodass es bei der Arbeit zu unvorhersehbaren inhaltlichen und sprachlichen Ergebnissen kommen kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Theaterpädagogik in paradoxer Weise einerseits von der Kompetenzorientierung profitiert, da Lehrende nun einen großen Freiraum genießen, jene Methoden vollkommen selbst zu wählen, mit denen sie die vorgegebenen Kompetenzen ausbilden wollen (Bergmann & Stadler 2014: 74), andererseits werden Inhalte und Wissen in einer produkt- und aufgabenbasierten Kompetenz-Lernkultur nicht als primär angesehen (ebd. 75), was dem theatralen Lehr- und Lernansatz deutlich widerspricht. Unter Rückgriff auf meine persönliche Sichtweise soll gesagt werden, dass sicherlich ein überzeugender Weg darin liegt, im theaterpädagogischen Russischunterricht zu einer Balance zu gelangen, in welcher theatrale Übungen in handlungsorientierter Ausführung durchaus Kompetenzbegriffen entsprechen, um SchülerInnen adäquat auf standardisierte Prüfungen wie die Zentralmatura vorzubereiten, zur gleichen Zeit jedoch einen bestimmten Grad an

inhaltlicher Komplexität adressieren, um zumindest im Rahmen theatraler Arbeit den Inhalten in der Bildung des Fremdsprachenunterrichts wieder einen höheren Stellenwert zu verleihen. Wie dies machbar sein könnte soll in einzelnen Unterkapiteln dieses Abschnittes, sowie im praktischen Teil der Arbeit dargestellt werden.

Ein weiteres landesweites Merkmal der zu unterrichtenden Gruppen und Klassen an Österreichs Schulen, vor allem in urbanen Gegenden, ist der hohe Grad an außergewöhnlicher sprachlicher und kultureller Heterogenität, mit welcher insbesondere Russischlehrende konfrontiert werden, bedingt durch Migrationsbewegungen aus postsowjetischen Staaten in den letzten Jahrzehnten, die dazu führten, dass, ähnlich wie in Deutschland, slawischsprachige SchülerInnen bzw. Lernende mit Russisch als Erst- oder Zweitsprache vermehrt in den Gruppen vorzufinden sind (Bergmann & Heyer 2014: 26-27; Mehlhorn 2014c: 246-247). Bergmann & Heyer (2014: 27) nennen diese SchülerInnen „herkunftssprachliche[…] Lerner", die aufgrund ihrer sprachlichen und kulturellen Biographie das Leistungsspektrum der Gruppen sehr heterogen gestalten und daher spezifische didaktische Maßnahmen erfordern, denn herkömmlichen methodischen Ansätzen gelinge es nicht mehr auf die „Bedürfnisse[…] dieser Lerner" (ebd. 27), die sich von jenen, die Russisch als Fremdsprache erwerben, unterscheiden, entsprechend einzugehen. Gemäß Mehlhorn (2016: 10) sind es andere linguistische Bereiche die bei diesen Kindern und Jugendlichen des Trainings bedürfen. Die Tatsache, dass bei SchülerInnen mit Vorkenntnissen rezeptive und mündliche, auf Themen des Alltags bezogene Fertigkeiten in vielen Fällen besser entwickelt sind als schriftliche Kompetenzen (Bergmann 2014a: 89; Mehlhorn 2014c: 247; Mehlhorn 2016: 10-11), kann als Vorteil für szenische Arbeit genutzt werden, wo Mündlichkeit im Mittelpunkt steht.

Binnendifferenzierung zählt zu jenen didaktischen Schritten, die eingeleitet werden könnten, um zu vermeiden, dass LernerInnen mit Vorkenntnissen einer chronischen Unterforderung ausgesetzt sind (Bergmann & Heyer 2014: 27). Differenziertes Arbeiten in der Theaterpädagogik wird im übernächsten Kapitel ins Zentrum rücken. Es wird vertiefend untersucht werden, wie theaterpädagogisches Vorgehen durch seine inhaltliche Flexibilität den Lehrenden erlaubt, ihren Russischunterricht dann und wann für diese Jugendliche in „herkunftssprachliche[n] Förderunterricht" (Hartenstein 2014a: 52) zu verwandeln, so wie es von Russisch-DidaktikerInnen gefordert wird (ebd. 52). Ihre fortgeschrittenen Kompetenzen können als Ressourcen für die gesamte Klasse nutzbar gemacht werden. Dass dies nicht nur für HerkunftssprecherInnen, sondern für *alle* SchülerInnen der Gruppe dem Russischunterricht verstärkt Attraktivität verleihen kann, wird im nachfolgenden Kapitel zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Überlegungen deutlich.

Für eine detaillierte Einsicht in organisatorische Umstände und Spezifika des Russischunterrichts an Österreichs Sekundarschulen wurden in diesem Kapitel lernorganisatorische, curriculare, bildungspolitische und lernerInnenspezifische Bedingungen unter die Lupe genommen. Es konnte erläutert werden, dass diese Charakteristika theaterpädagogische Methoden *ermöglichen*, manchmal sogar *erfordern* oder *erleichtern*, jedoch keinesfalls verhindern.

Die folgenden Abschnitte widmen sich einer näheren Betrachtung fachdidaktischer Aspekte des Einsatzes von Theaterpädagogik im Russischunterricht.

5.3.2. Fremdsprachenerwerb im theatralen „*Als-ob*"-Raum

„[…] Theaterpädagogik – für mich ist es reizvoll, andere Menschen zum Spiel zu verführen, sie dazu zu bringen, ihre Ängste abzulegen, und dann zu beobachten, wie sie über sich hinauswachsen und auf der Bühne anfangen zu strahlen." (Höhn 2015: 9)

Fremdsprachenlehrende sehen sich womöglich dann und wann mit von ihren SchülerInnen verspürter „foreign language anxiety" (Sağlamel & Kayaoğlu 2013: 377), also Sprachangst, insbesondere mündliche Produktion betreffend, konfrontiert (ebd. 377-378). Ergebnisse kognitivistischer Lerntheorienforschung liefern Beweise dafür, dass es sich bei *language anxiety* um einen der individuellen LernerInnenunterschiede in der Einstellung bzw. Haltung zur Fremdsprache, in der englischen Fachliteratur als „individual differences in language attitudes" (Piazzoli 2011: 561) bezeichnet, handelt, der einen wesentlichen Einfluss auf den Lernprozess ausübt (ebd. 561).

Nach der *Affective Filter* Hypothese, entwickelt vom Linguisten Stephen Krashen (2009: 81), zählt Sprechangst neben Motivation und Selbstwertgefühl zur Liste der *affektiven Variablen*, die auf die Qualität des Fremdsprachenerwerbsprozesses einwirken, wobei Studien belegen, dass ein höherer Grad an Sprechangst tendenziell als Barriere im Fremdsprachenerwerbsprozess auftritt (Sağlamel & Kayaoğlu 2013: 378). Sağlamel und Kayaoğlu (2013: 378) nennen eine Reihe empirischer Forschungen der letzten Jahrzehnte, aus denen Folgendes bekannt wurde:

> Accordingly, language anxiety could be detrimental to learners' grades in language courses, proficiency test performance, self-confidence in language learning, and self-esteem. (Sağlamel & Kayaoğlu 2013: 378)

Die potenziell nachteilige Einwirkung von Sprechangst auf die Leistung der Lernenden im schulischen Fremdsprachenunterricht, aber auch im Hochschulkontext – im persönlichen Umfeld war die Präsenz von Sprechangst auch im Rahmen des universitären Russischunterrichts zu beobachten – ist nicht zu unterschätzen. Theaterpädagogische Lehr-

und Lernmethoden können jedoch erwünschte Wirkungen auf die Reduzierung von *language anxiety* zeigen.

Wie ist das zu erklären? Die beiden Studien von Sağlamel und Kayaoğlu (2013) und Piazzoli (2011) liefern empirische Beweise dafür, dass Theaterspielen durch die ihm inhärente Besonderheit der Erschaffung eines „‘affective space‘“ (ebd. 562) bzw. einer dramatischen „Als-ob“-Situation (Turecek 2015: 263) einen Beitrag zur signifikanten Verminderung von Sprechangst im Fremdsprachenunterricht leisten kann. Unter *affective space*, ein Begriff der im Rahmen Augusto Boals (1995: 21-22) Theorie zur affektiven Dimension des Theaters entstand, wird die geschützte und unterstützende Atmosphäre der szenischen Inszenierung verstanden, in welcher sich Lernende durch erhöhte Bereitschaft zur Kommunikation verstärkt auf eine experimentelle und risikofreudige Anwendung der Fremdsprache einlassen, da die theatrale Wirklichkeit für sie einen „safe physical, cognitive and emotional space to express ideas in a foreign language“ (Piazzoli 2011: 563) bildet. Es ist die fiktionale Wirklichkeit des Theaters, spielerische Als-Ob-Situationen erschaffend, die die Lernenden mit einer Art Sicherheitszone umhüllt, welche günstige Bedingungen für eine Reduzierung von Sprechangst schafft, denn innere Barrieren würden in jenen Momenten, in denen nur so getan wird als ob, erleichternd überwunden (Even 2008: 163; Höhn 2015: 11; Liebau, Klepacki & Zirfas 2009: 125, 128; Liebau 2005: 238). Beispielsweise schlüpfen Lernende im Theaterspiel in eine Rolle mit anderer *sozialer Maske* (Piazzoli 2011: 569). Sie treten nicht in ihrer Persönlichkeit auf, sondern haben die Möglichkeit in der theatralen Welt jemand anders zu sein. Als fiktive Figur trauen sie sich auf eine Art und Weise zu handeln, die den Verhaltensmustern der eigenen Persönlichkeit womöglich nicht entsprechen, zum Beispiel in der Interaktion mit Anderen mehr Mut zu spontanen, womöglich fehlerhaften Äußerungen zu zeigen.

Authentische Kommunikationssituationen werden im dramatischen Als-Ob-Raum *erprobt*, was dazu führen kann, dass der Grad an Stressempfinden, die Angst vor Fehlern und Beschämung sowie vor „Identitätsverlust“ (Turecek 2015: 264) sinken (Piazzoli 2011: 568-569; Turecek 2015: 263-264). Nichtsdestoweniger sind Zusammenarbeit und ein solides Vertrauensverhältnis zwischen den am Lehr- und Lernprozess teilnehmenden AkteurInnen gemäß Piazzoli (2011: 563) Grundbedingungen für das Entstehen eines förderlichen affektiven Raumes. Sind diese Faktoren nicht erfüllt, so wird die szenische Übung nicht ihr vollstes Potential ausschöpfen können, denn der Dominanz einer kompetitiven und bewertenden Atmosphäre kann selbst die Theaterpädagogik nicht entgegenwirken.

Die Schlüsselresultate Sağlamel und Kayaoğlus (2013: 390) Studie korrelieren mit den zuvor dargestellten Annahmen zum Effekt der Verringerung des affektiven Filters, denn nach einem sechswöchigen englischsprachigen Theaterprogramm, an welchem 22 Studierende der Technischen Universität Karadeniz teilnahmen, wurde von einzelnen TeilnehmerInnen berichtet, dass sie ihre Sprechangst deutlich minimieren und mehr Selbstsicherheit in ihren mündlichen Sprachfertigkeiten in Englisch gewinnen konnten. Piazzoli (2011: 565) erlangte ähnliche Ergebnisse, welche erkennen ließen, dass jene TeilnehmerInnen ihrer sechs italienischsprachigen „process drama workshops" (ebd. 568) an der Universität Brisbane am stärksten ihre Sprechangst überwinden konnten, die vor Beginn des Kurses den höchsten Grad an *language anxiety* angegeben hatten. Die Überwindung von Sprechangst zeige sich laut Piazzoli (2011: 570) und Turecek (2015: 264) in einer erhöhten Bereitschaft der Lernenden zu spontaner Kommunikation.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt konnten keine Studien in Bezug auf die potenzielle Verminderung von Sprechangst durch Theaterpädagogik im Russischunterricht ausfindig gemacht werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass Lernende der Fremdsprache Russisch von den immanenten Qualitäten des affektiven theatralen Raums für Sprechangstreduzierung ebenfalls bedeutend profitieren können. Insbesondere im Russischunterricht scheint das als äußerst relevant bewerten zu sein, denn verstärkte Heterogenität der Gruppen des Russischunterrichts im deutschsprachigen Schulraum, hervorgerufen durch eine steigende Anzahl an HerkunftssprecherInnen (Hartenstein 2014a: 52), aber auch die im gesamtgesellschaftlichen Bewusstsein verankerte Meinung darüber, dass es sich bei Russisch als slawische Sprache um eine Fremdsprache mit einem besonders fordernden Erwerbsprozess handelt – mit dieser werde ich persönlich häufig konfrontiert –, sind Faktoren, die bei nicht-russischsprachigen SchülerInnen zu einem gesteigerten Empfinden von Sprechangst führen können. Um das Training mündlicher Kompetenzen für sie erleichternd zu gestalten, scheint das Theater mit seinen „Wir tun nur so als ob"-Momenten geeignet zu sein. Die Überwindung von Sprechangst wird jedoch im Russischunterricht zusätzlich zur theatralen Atmosphäre durch eine kennzeichnende organisatorische Rahmenbedingung gefördert, nämlich durch die Tatsache, dass der Russischerwerb nicht selten in Kleingruppen im Rahmen des Wahlpflichtfaches erfolgt, in denen das Publikum kleiner, der Grad an Vertrautheit zwischen den SchülerInnen womöglich höher und die zu bezwingende Barriere niedriger ist.

Angesichts der hier analysierten Potenzen der Theaterpädagogik soll zu jener Schlussfolgerung gekommen werden, dass eine theatral-orientierte Lehr- und Lernweise im

Sinne jener Lehrenden ist, die in ihrem Fremdsprachenunterricht ein angst- und stressfreies Training mündlicher Sprachproduktion fördern wollen.

5.3.3. Innere Differenzierung und Mehrsprachigkeitsdidaktik leicht gemacht! – Das Verhältnis von Theaterpädagogik und aktueller bildungspolitischer Konzepte für den Fremdsprachenunterricht

> *„Ich habe die Theaterpädagogik für mich entdeckt, weil mich fasziniert, was das Theaterspielen bei Menschen auslöst und welche Freiräume es ihnen eröffnet."*
> *(Höhn 2015: 9)*

Im Rahmen bildungspolitischer und fremdsprachendidaktischer Diskussionen, die vermehrt auf die internationale, in diesem Falle, europäische Ebene verlegt werden, entwickelten sich in den letzten Jahren Unterrichtsprinzipien bzw. -ansprüche, deren Erfüllung zu einem der Schwerpunkte modernen Fremdsprachenunterrichts geworden ist.

Der Aufschwung der beiden Unterrichtskonzepte *Differenzierung* und *Mehrsprachigkeitsdidaktik* steht wesentlich in Verbindung mit der Erstellung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) (Behr 2014: 228), welcher als primäres „Referenzdokument" (Horak, Moser, Nezbeda & Schober 2010: 19) mit seinen Leitlinien zur Bezeichnung von sprachlichen Kompetenzen, als auch den vom Europarat definierten „sprachenpolitischen Ziele[n]" (ebd. 11) für Curricula-Erstellungen und die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht in Österreich angeführt wird (ebd. 19). Ein möglicher politischer Ausgangspunkt für das Verfassen eines standardisierten, übernationalen Regelwerkes für Fremdsprachenunterricht im europäischen Raum ist das Bestreben dem heterogenen bzw. multilingualen und –kulturellen Charakter Europas gerecht zu werden (ebd. 19; 102). Dieser mehrsprachige gesellschaftliche Umstand findet seine Wiederspiegelung auf lokaler Ebene im Schulunterricht. Zudem wird dabei nicht nur sprachlicher und kultureller, sondern auch Leistungs-, Vorerfahrungs-, Begabungs-, Lerntyp- und Persönlichkeits-Heterogenität der SchülerInnenschaften vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (Mehlhorn 2014c: 243-244), sodass Fremdsprachenlehrende verstärkt dazu aufgefordert werden ihren Unterricht *mehrsprachigkeitsdidaktisch* und *binnendifferenziert* zu gestalten. Die Relevanz dieser beiden Konzepte kann nicht abgestritten werden, denn angemessene innere Differenzierungsformen bilden eine fundamentale Zugangsweise zum Umgang mit SchülerInnenvielfalt, sodass individuellen LernerInnenbedürfnissen über das gesamte Leistungs- und Begabungsspektrum hinweg nachgekommen werden kann und sich SchülerInnen bis zu einem bedeutenden Grad subjektiv profilieren können.

Es ist auch an Österreichs Schulen insbesondere der Russischunterricht, wo sich das Leistungsband durch die Koexistenz verschiedener Vorkenntnisse besonders breit und heterogen gestaltet, wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt wurde. Die Theaterpädagogik kann hier eine weitere ihrer zahlreichen für den schulischen Unterricht wohltuenden Besonderheiten zum Vorschein bringen. Die didaktischen Aufwände der Lehrenden, differenzierte und mehrsprachige Übungsmomente herbeizuführen, scheinen oft groß, lässt man sich jedoch auf das Theaterspielen ein, wird deutlich, dass differenzierungs- und mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsformen, die im Rahmen bildungspolitischer Diskussionen als höchst innovativ und komplex dargestellt werden, der theatralen Arbeit bereits seit jeher innewohnen und keiner zusätzlichen Modellierung bedürfen.

5.3.3.1. Das Differenzierungspotential szenischer Übungsformen

Während *äußere Differenzierung* systemimmanent ist, von Schulen, Schultypen oder nationalen Schulwesen vollzogen wird und die Aufteilung von SchülerInnen auf verschiedene Schulstandorte, Schulformen, Klassen etc. meint, versteht man unter *innerer Differenzierung* bzw. *Binnendifferenzierung* didaktisch-methodische Strategien der Lehrenden auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen möglichst differenziert bzw. individualisiert einzugehen (Glöckel 2003: 90; Mehlhorn 2014c: 243-244). Heterogene SchülerInnenpopulationen erfordern von Lehrenden den Einsatz unterschiedlicher methodischer Maßnahmen, um Inhalte zu vermitteln, erklären oder festigen (Glöckel 2003: 90; Mehlhorn 2014c: 244; 246), denn nur auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass Lehrende Lernprozesse über das gesamte Begabungs- und Leistungsspektrum hinweg gerecht gestalten.

Theaterpädagogische Aufgaben bieten in vielerlei Hinsicht großes Differenzierungspotential für den Russischunterricht, wo vor allem zwischen SchülerInnen mit und ohne sprachliche(n) Vorkenntnisse(n) bzw. SchülerInnen mit Vorwissen unterschiedlicher Niveaus entsprechend differenziert werden sollte. In erster Linie entfaltet sich das Differenzierungsvermögen in der bereits erwähnten *Inhaltsorientierung* der Theaterpädagogik. Theatrale Übungen können durch ihre Inhaltsorientierung auf verschiedene Arten durchgeführt werden, wobei die Konzepte *Richtig* und *Falsch*, die zum Beispiel bei Aufgaben im Lückentextformat anzuwenden sind, in den Hintergrund treten, weil die Lernenden bei der Ausführung dramapädagogischer Übungen die sprachlichen Mittel, welche sie anwenden, um die Aufgaben zu erfüllen, größtenteils selbständig wählen können, sodass sie die Übung ihren sprachlichen Möglichkeiten selbst anpassen können. Der

Übungsauftrag, der an die SchülerInnen gestellt wird, ist womöglich für jede Gruppe bzw. jede(n) Schüler(in) gleich, die theatralen Ausführungen werden jedoch inhaltlich und sprachlich variieren, sodass Übungseinseitigkeit vermieden werden kann. Diese einen individualisierten Lernprozess fördernde „[qu]alitative Differenzierung" (Behr & Wapenhans 2014: 142) ist der Theaterpädagogik inhärent.

Des Weiteren ermöglicht Theaterpädagogik „[qu]antitative Differenzierung" (Behr & Wapenhans 2014: 142), indem „Anzahl" und „Umfang" (ebd. 142) der theatralen Übungen unterschiedlich gestaltet werden können. Für leistungsstarke SchülerInnen können für eine Aufgabenstellung verschiedene dramapädagogische Techniken verbunden werden, so zum Beispiel die Übungen *Standbild* (siehe Kapitel 6.2.1.1.5.) und *Thought-Tracking* (siehe Kapitel 6.2.1.1.5.), um rezeptive und produktive Fähigkeiten gleichzeitig zu fördern, während bei den leistungsschwächeren SchülerInnen der Schwerpunkt auf der Standbild-Technik liegen könnte. Des Weiteren könnten SchülerInnen mit Vorkenntnissen sprechintensivere oder anspruchsvollere Rollen in der szenischen Inszenierung übernehmen. Im Praxisteil dieser Arbeit werden die einzelnen dramapädagogischen Techniken detailliert vorgestellt.

Die nachstehenden Aspekte können durch weitere Differenzierungsmaßnahmen in der theaterpädagogischen Arbeit vielfältig gestaltet werden (Mehlhorn 2014c: 244-246):

- *Sozialformen*: Theaterspielen kann sowohl im Plenum, in Groß- oder Kleingruppen, als auch in Partnerarbeit stattfinden. Je nach Sozialform unterscheidet sich demnach auch der Grad an Hilfestellungen von Seiten der Lehrenden.
- *Verwendung von verschiedenen Materialien und Lernhilfen*, wie etwa vorfabrizierten Sprachhilfen bzw. „Wortgeländer[n]" (ebd. 246) oder Mustern für die Übung, Notizen, Schulbüchern, Wörterbüchern, Vokabellisten und Grammatikerklärungen.
- *Themenwahl*: Durch die starke Inhaltsorientierung der Theaterarbeit können die SchülerInnen etwa bei theatraler *Literaturarbeit* selbst gewählte Themen des Werks bearbeiten bzw. „erspielen", sodass der Interpretationszugang zum literarischen Stück offen bleibt.
- *Theaterprojekte* mit dem Ziel der Aufführung eines Stückes vor einem Publikum können inhaltlich und organisatorisch differenziert durchgeführt werden, beispielsweise was das sprachliche Niveau des Stücks, die Planung oder Requisitenbeschaffung betrifft.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Theaterpädagogik als inhaltsorientierte Unterrichtsform zahlreiche Differenzierungsmöglichkeiten im russischen Fremdsprachenunterricht bietet, vor allem für die besonderen Rahmenbedingungen, nämlich die Anwesenheit von HerkunftssprecherInnen, die von Mehlhorn (2014c: 248) teilweise als

„[p]roblematisch“ angesehen wird. Mehlhorn (2014c: 248) sieht in SchülerInnen mit russischen Vorkenntnissen großteils einen Vorteil bei Einbezug in den Unterricht als „Experten“ in DolmetscherInnen-, Aussprachekorrektur-, oder VorleserInnentätigkeiten (ebd. 248; 251). Es kann jedoch angenommen werden, dass diese Sonderrolle der MuttersprachlerInnen auf manch leistungsschwächeren Russischlernenden ohne Vorwissen demotivierende Wirkung ausüben kann. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass SchülerInnen mit Russischhintergrund dennoch *Lernende* sind und notwendigerweise nicht weniger Förderung durch Lehrende benötigen als der Rest der Klasse (Mehlhorn 2016: 11).

SchülerInnen mit Vorkenntnissen stellen im theatral-orientierten Fremdsprachenunterricht jedoch weder ein Problem dar, noch scheint die einzig mögliche Differenzierungsmaßnahme ihr Einsatz als ExpertInnen zu sein. In Übungen, welche vorrangig inhalts- und nicht, den Standardisierungsprämissen folgend, aufgabenorientiert sind, kann präziser differenziert werden, weil SchülerInnen bei der Sprachproduktion nicht eingeschränkt sind und ihr Niveau selbst wählen können, also auf elektive Weise, ihren Eignungen und Interessen entsprechend, eigenständig differenzieren. Szenische Übungen sind durch ihren ergebnisoffenen, variantenreichen Charakter auf vielfältige, differenzierte Weise durchzuführen. Ein klares *Richtig* oder *Falsch* kann von den Lehrenden hier nicht gesetzt werden.

5.3.3.2. Wir spielen in vielen Sprachen! – Theaterspielen als mehrsprachigkeitsdidaktisches Lehr- und Lernverfahren

Ein weiteres zentrales Ziel modernen Fremdsprachenunterrichts, welcher auf lokaler Ebene ein Spiegelbild des vielsprachigen Charakters europäischer Gesellschaften bildet und diesem auch gerecht werden soll, wurde in den letzten Jahren im Kontext bildungspolitischer Debatten definiert. Es beschreibt die Förderung von *Mehrsprachigkeit* bzw. *Multilingualität* der Lernenden als Teil kommunikativer Kompetenz und basiert auf folgender Grundidee: „[Mehrsprachigkeit] umfasst neben der Muttersprache zwei Fremdsprachen, die nicht alle gleich gut und mit hohem Perfektionsgrad beherrscht werden müssen“ (Behr 2014: 228). Weitere Motive für die gegenwärtige Blüte der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind die Annahmen, dass sprachenübergreifendes Arbeiten „*inferentielle*[s]“ Lernen (ebd. 231) auf kultureller und linguistischer Ebene ermöglicht und dass durch den Einbezug ähnlicher Sprachen, so zum Beispiel verwandter Sprachen aus der slawischen Sprachfamilie oder sonstiger europäischer Sprachen, die mit ihrer gemeinsamen griechisch-lateinischen Grundlage Ähnlichkeiten v.a. im Bereich der Lexik (ebd. 229-230) aufweisen – es handelt

sich hier um Sprachen, die nicht zwingend im Rahmen schulischen Fremdsprachenunterrichts erworben werden – Russischlernende Transferfähigkeiten entwickeln, die sie die Sprache durch intensive Memorisierungsprozesse leichter erlernen lassen (ebd. 231-233). Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze gehen davon aus, dass eine bewusste Ausarbeitung von Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen begünstigend für den Lernprozess sei (ebd. 230-231). Mehr „Sprachbewusstheit" (ebd. 231) und „Sprachlernbewusstheit" (ebd. 231) werden in diesem Sinne angestrebt.

Es ist auch hier die Theaterpädagogik, die das Potential besitzt sich in besonders hohem Maße die sprachliche und kulturelle Diversität der Lernenden zunutze zu machen, um plurale Lernprozesse zu aktivieren.

Wie kann szenische Arbeit aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht aussehen? Folgende Aspekte theaterpädagogischer Übungen könnten modelliert werden, um der von Behr (2014: 233) kritisierten traditionellen „absoluten Einsprachigkeit", d. h. der einzelsprachlichen Sichtweise der Institution Schule auf den Unterricht, entgegen zu wirken und andere Herkunftssprachen nicht als Barrieren, sondern als „Verbündete" (ebd. 233) in den theatralen Lernprozess mit ein zu beziehen:

- *Mehrsprachigkeit im Darstellenden Spiel*:
  - Theaterstücke, die von Lehrenden bzw. SchülerInnen adaptiert order sogar selbst verfasst werden, könnten Figuren aus anderen Ländern, den Herkunftsländern der SchülerInnen entsprechend, beinhalten, sodass die Jugendlichen in ihren Rollen auch ihre Muttersprachen einfließen lassen können.
  - Fächer- bzw. sprachenübergreifende Theaterprojekte: In Kooperation mit anderen Fremdsprachen, die in der Schule unterrichtet werden, lassen sich mehrsprachige Theaterstücke erstellen.
- Ein verstärkter Fokus kann auf die Verwendung *mehrsprachiger* und *multikultureller Materialien* bzw. *Ressourcen* für theatrale Arbeit, wie zum Beispiel literarische Werke oder Filme, die zwar auf Russisch verfasst sind, jedoch Handlungen aus anderen Kulturen oder Ländern beschreiben, gelegt werden. Dadurch wird nicht nur sprachenübergreifendes, sondern auch kulturübergreifendes Lernen gefördert.
- Wird eine dramapädagogische Technik angewandt, könnte slawischsprachigen SchülerInnen erlaubt werden, ihre Rollen hin und wieder in ihrer Erst- oder Zweitsprache zu sprechen, wobei die anderen Russischlernenden zu aktiver Rezeption ermutigt werden könnten, indem sie zum Beispiel den Inhalt der Äußerung, des Dialogs oder Monologs in der anderen slawischen Sprache erraten sollen. Dies erfordert, dass das literarische Werk,

aus dem die Figur stammt, bereits gelesen wurde, scheint jedoch auf höherem sprachlichen Niveau mit dem Gebrauch panslawischer Lexik, Internationalismen, bestimmter Prä- und Suffixe durchaus schaffbar (Behr 2014: 230).

- Einige dramapädagogische Techniken zielen auf das Trainieren der Fähigkeit des *Kreativen Schreibens* (siehe Kapitel 5.3.4.3. & 6.2.1.1.9.) ab. Auch hier könnte SchülerInnen erlaubt werden, an bestimmten Stellen zweisprachig zu schreiben.

Schließlich wurde deutlich, dass Theaterpädagogik wiederum durch ihre inhaltlich-ergebnisoffene Eigenschaft sowohl in projektorientierten Unterrichtsformen, als auch in einzelnen dramapädagogischen Unterrichtssequenzen sprachen- und kulturübergreifende Lernerfahrungen erleichternd herbeiführt, da sie „individuell verfügbare[s] sprachliche[s], soziokulturelle[s] […] Wissen" (Behr 2014: 231) effektiv verwertet, wodurch die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit sowie vertieftes, synergetisches Sprachenlernen initiiert werden.

Es wurde festgestellt, dass es eine Reihe von praktischen Konzepten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit im theaterpädagogischen Russischunterricht gibt. Die Notwendigkeit einer *gezielten* und *bewusst gesteuerten* Ausarbeitung von sprachlichen Gemeinsamkeiten ist jedoch besonders hervorzuheben, damit *alle* SchülerInnen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Maßnahmen profitieren. Solche Szenarien sollten nicht nur einen sprachlich- und kulturell-bildenden Mehrwert für slawischsprachige, sondern auch für deutsch- bzw. anderssprachige Lernende bewirken, zum Beispiel durch den Einbezug von Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch. Selbstverständlich macht auch Mehrsprachigkeitsdidaktik nur auf Basis einer „Vertrautheit" (Behr 2014: 237) mit den anderen Sprachen bzw. einer potentiellen „Erschließbarkeit" (ebd. 237) für jene, die die andere Sprache nicht sprechen, Sinn.

Bedeutend erscheint zum Abschluss, dass vielsprachiges Theaterspielen eine vorteilhafte Doppelfunktion mit sich bringt: auf der einen Seite nützt es der vertieften Entwicklung von Russischkenntnissen von SchülerInnen mit und ohne sprachlichem/s Vorwissen, indem sie zu mehr Sprachbewusstheit sensibilisiert werden (Behr 2014: 234), auf der anderen Seite erfüllt sie eine psychologische, „affektiv-attitudinale Komponente" (ebd. 233), nämlich die positive Würdigung der Vorkenntnisse von SchülerInnen, was zu erhöhter Motivation, gesteigertem Interesse, Verständnis und sensibler Einsicht führen kann (ebd. 234) und laut Mehlhorn (2014c: 247) durch eine Stärkung des Selbstwertgefühls sogar eine vorteilhafte Wirkung auf das Leistungsverhalten in anderen Unterrichtsfächern ausüben kann.

5.3.4. Theatrale Wege zur Ausbildung fremdsprachlicher Fertigkeiten

Szenische Inszenierungstechniken bieten eine Bandbreite an Möglichkeiten, die das Training der vier kommunikativen Sprachaktivitäten *Hören*, *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben* sowie der Anwendung der Sprachsysteme *Grammatik* und *Lexik* unterstützen. All diese Bereiche spielen im gegenwärtigen „fertigkeitenorientierte[n]“ (Bergmann 2014a: 84) Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle. In der Theaterpädagogik werden viele Potentiale für den Russischerwerb von SchülerInnen mit Russisch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache gesehen. Sie räumt LehrerInnen Chancen ein in Unterrichtsphasen, welche sich nicht auf explizites *Sprachwissen*, also den systematischen Spracherwerb in Form von Grammatikunterricht oder Rechtschreibtraining, beziehen, die Erweiterung von prozeduralem bzw. automatisiertem *Sprachkönnen* über performative, theatral-spielerische Weise zu fördern.

Dadurch, dass sich theatraler Fremdsprachenerwerb nicht nur in Form des Darstellenden Spiels, sondern in vielfältigen dramapädagogischen Übungen vollzieht, ist es möglich, ein breites Spektrum an *rezeptiven* und *produktiven* Kommunikationssituationen zu simulieren. Auch wenn diese *gespielt* werden, bleiben sie authentisch und erlauben den Lernenden ihr Russischrepertoire für kommunikativ-situative Anwendungssituationen außerhalb des Klassenzimmers zu schärfen. Es wird deutlich, dass die Anwendung aller vier Fähigkeiten *(umenija)* mit der Theaterpädagogik verbunden ist, *Sprechen* und *Hören* jedoch häufiger in den Fokus szenischer Arbeit rücken.

Es soll hier nicht mit Annahme einer einsichtigen Sichtweise Theaterpädagogik so sehr idealisiert werden, sodass bei LeserInnen der Eindruck entstehen könnte, ihre Anwendung alleine würde für den erfolgreichen Erwerb kommunikativer Fertigkeiten ausreichen. Voraussetzung für gelungenen Fremdsprachenerwerb ist das Erkennen spezieller Potentiale *unterschiedlicher* Lehr- und Lernansätze, sodass eine wirksame Balance expliziter und impliziter Erwerbssituationen geschaffen werden kann. Der Effekt expliziter Unterrichtsprozesse soll trotz Theaterpädagogik nicht verkannt bleiben, denn diese sind vor allem im Anfangsstadium für das Erlernen einer solch morphologisch komplexen Sprache wie das Russische relevant (Bergmann 2014a: 97).

Theatrale Wege in der Ausbildung konkreter fremdsprachlicher Mittel werden in den folgenden Kapiteln illustriert.

5.3.4.1. Hörverstehen

Als erstes sprachliches Handlungsfeld wird das kommunikative Hören diskutiert.

Im Rahmen der anschließenden Diskussion zu den Sprachaktivitäten wird immer wieder das Adjektiv *kommunikativ* gebraucht, um zu demonstrieren, dass die Theaterpädagogik in der Struktur ihrer Aufgaben dem gegenwärtig vorherrschenden, funktional-orientierten, kommunikativen, fremdsprachendidaktischen Ansatz folgt, gemäß welchem die Ausbildung von Fertigkeiten, deren Beherrschung in alltäglichen Handlungssituationen erfordert wird, im Rahmen von Interaktionen erfolgen soll (Bergmann 2014a: 97; Hedge 2000: 44-46).

Hörverstehen ist eine rezeptive Fähigkeit, die sowohl auditive als auch visuelle Tätigkeiten miteinschließt, weshalb Heyer (2014: 108) diese Aktivität auch als „Hör-Seh-Verstehen" bezeichnet. Stadler (2014: 294) erkannte, dass im Russischunterricht dem Training von Hörverstehen limitierte Aufmerksamkeit geschenkt wird, denn es ist an die Verfügbarkeit passender Hörübungen in Form unterschiedlicher Medien gebunden, welche jedoch beschränkt sei (ebd. 294). Tatsächlich erfordern mehr als die Hälfte der alltäglichen Kommunikationssituationen diese rezeptive Fähigkeit, denn nur über das korrekte Verstehen der Äußerungen des Interlokutors kann Kommunikation aufrechterhalten werden (Heyer 2014: 109). Warum es bedeutsam ist die Schulung dieser Tätigkeit sorgfältig und regelmäßig in den Fokus des Fremdsprachenunterrichtsgeschehens zu rücken scheint damit eindeutig.

Unter dem Einsatz theaterpädagogischer Techniken werden herkömmliche Methoden für auditives Training im Russischunterricht einer interessanten Wandlung vollzogen. Zuallererst werden beim Theaterspielen vielseitige Hörsituationen geübt. Neben dem rein auditiven Hören, welches den Schwerpunkt traditionellen Fremdsprachenunterrichts bildet (Heyer 2014: 109), indem SchülerInnen für pädagogische Zwecke konzipierte Monologe oder Dialoge auf Tonbändern vorgespielt werden, sind es nun vermehrt das *audio-visuelle Hören* sowie die „*Face-to-Face-Interaktion*" (ebd. 108), also das Hören im direkten persönlichen Gegenüber, welche als weitere Hörleistungen geschult werden. Anders formuliert, das Spektrum an initiierten Hörarten wird breiter, denn die Grundbedingung für szenisches Handeln ist eine direkte, wechselseitige Interaktion zwischen den Agierenden.

Als weiterer Punkt der Entwicklung kommunikativen Hörens, den theaterpädagogische Arbeit neuartig prägt, soll der Aspekt der *Intention* des Hörprozesses genannt werden. Hörtätigkeit ist in der Regel mit einem Zweck verbunden, aufgrund dessen Informationen rezipiert werden (Heyer 2014: 110). „**Globalverstehen**" (ebd. 110), aber auch „**detailliertes**" (ebd. 110) bzw. „**selektives** oder **selektierendes Hören**" (ebd. 110) sind Strategien, die im modernen, kommunikativorientierten Russischunterricht bereits kontinuierlich trainiert werden sollten. In der theaterpädagogischen Arbeit kann durch die Anwendung unterschiedlicher Techniken bewusstes Zuhören mit diesen drei verschiedenen Absichten

verbunden werden (z.B.: Techniken der *Kollektiven Rolle* oder des *Raumlaufes* aus den Kapiteln 6.2.1.1.7. & 6.2.1.2.2.). Eine weitere Hörart, die sich bei Lehrenden jedoch nicht immer hoher Beliebtheit erfreut – wie in Unterrichtspraxis von mir persönlich erlebt wurde – weil sich ihr fremdsprachendidaktischer Mehrwert womöglich auf den ersten Blick nicht überzeugend genug zu erschließen scheint, ist das Hören, „um sich zu entspannen, sich zu besinnen“ (ebd. 111), auch als *transzendierendes Hören* bezeichnet (ebd. 111). Diese nicht an einen Zweck gebundene Hörart erlebt in der Theaterpädagogik ihren Aufschwung, denn immer wieder wird den theatralen Handlungen von KollegInnen bloß gelauscht ohne dabei das eigene Hörverhalten nach vorgegebenen Strategien bewusst steuern zu müssen. Ein Ziel intentionsfreien Hörens kann der ästhetische Genuss sein. Das Betrachten eines Schauspiels kann unter Einfluss des bereits zuvor analysierten, emotional positiv besetzten *affective space* des Theaters durchaus genussvolle Wirkung haben. Die Bedeutsamkeit dieser Art des Hörens im Fremdsprachenunterricht sollte gemäß Heyer (2014: 111) nicht falsch beurteilt werden, denn solche Momente führen zu Entspannung und positiven Empfindungen während des Unterrichtsgeschehens, was wiederum die „Lernbereitschaft“ erhöhen kann. Es wird dennoch empfohlen, trotz der Vorteile transzendierenden Hörens, dann und wann auch systematische Hörübungen mit Fokus auf den drei zuvor genannten Hörintentionen in theatrale Arbeit einfließen zu lassen. Dadurch kann von Lehrenden sichergestellt werden, dass das Gehörte auch verstanden wurde.

Als dritter und letzter Aspekt, auf welche Weise Theaterpädagogik auditive Praxis innovativ gestalten kann, soll die Bandbreite an Möglichkeiten für eine gezielte Aktivierung unterschiedlicher Hörsituationen- bzw. bedingungen genannt werden. Es gibt dramapädagogische Übungen, welche die Sprachproduktion Lehrender in den Mittelpunkt rücken bzw. wo SchülerInnen dem Erzählten horchen. Theatrale Unterrichtsprozesse sollten diese Art des Hörens immer wieder fokussieren, um sicher zu gehen, dass SchülerInnen fehlerfreiem, standardisiertem, akzentfreiem und anspruchsvollem Russisch regelmäßig ausgesetzt sind. Andererseits beinhaltet das dramapädagogische Repertoire eine Vielzahl an Aufgaben, die Sprachleistungen der SchülerInnen hervorrufen wollen (siehe Kapitel 6.2.1.1. & 6.2.1.2.). Es sind beide Arten von SchülerInnen, Fremdsprachenlernende und HerkunftssprecherInnen, die in ihre Sprachproduktionen auf unterschiedlichen Niveaus authentischen Hörsituationen entsprechende Merkmale miteinbringen, wie beispielsweise Akzente, dialektale Ausdrücke oder variierende Sprechtempi. Besonders in der theatralen Arbeit, die ja auf Mündlichkeit basiert, sind diese Aspekte präsent. Diese Faktoren können als Potentiale für eine authentische Entwicklung des Hörverstehens angesehen werden. Denn

auch in außerschulischen Hörsituationen muss das Gehörte mit all seinen spezifischen linguistischen und extra-linguistischen Attributen in Echtzeit rezipiert werden (Stadler 2014: 295).

Durch einen balancierten Einsatz unterschiedlicher Techniken, die über das gesamte Spektrum szenischer Übungsformen hinweg reichen, können verschiedene Hörarten, Hörintentionen, Bedingungen, welche Hörprozesse in der Regel prägen, wie zum Beispiel Stimmenlautstärke, Sprechtempi, Akzente, Hintergrundgeräusche und non-verbale Merkmale, die ebenfalls Bedeutung tragen, initiiert und geschult werden, während auf den spezifisch für den Fremdsprachenunterricht konzipierten Tonaufnahmen diese linguistischen und äußeren Umstände nicht immer erlebbar sind und falls doch, diese nicht selten erzwungen oder unnatürlich erscheinen.

5.3.4.2. Leseverstehen

Lesekompetenz bezeichnet neben dem Hörverstehen die zweite rezeptive Sprachfähigkeit. Ihr Training bildet nicht den Fokus theatraler Aktivitäten im Russischunterricht, jedoch können theaterpädagogische Methoden auf Literaturarbeit basieren, sodass Leseverstehen einen grundlegenden Schritt in Richtung szenisches Spielen bildet.

Interessanterweise teilen sich die beiden Aktivitäten, Lesen und Theaterspielen, einige Gemeinsamkeiten, weshalb sie in den bildenden Merkmalen ihrer initiierten Lernerfahrungen eng verwandt sind. Zum Ersten wird das Lesen wie das Schauspielen als „Medium der Persönlichkeitsbildung“ (Wapenhans 2014a: 121) mit bedeutendem Effekt für ästhetische, soziale und persönliche Bildung der Lesenden bzw. Spielenden angesehen (ebd. 121). Zweitens machen emotionale Komponenten den Leseprozess zu einem individuellen Erlebnis (ebd. 122), was beim Theaterspielen ebenso zu beobachten ist. Beim Lesen eines Textes und beim Theaterspielen werden demnach ähnliche Lernerfahrungen gemacht, was die beiden Aktivitäten aus bildungs- und lerntheoretischer Perspektive stark miteinander verknüpft. Folglich scheint es plausibel zu empfehlen, sie im theaterpädagogischen Unterricht regelmäßig zusammenzuführen.

Ein weiteres Motiv für eine didaktisch sinnvolle Koppelung von Literatur- und Theaterarbeit wird in Wapenhans‘ (2014a: 131) Forderung ersichtlich, die besagt, dass Übungen, welche *nach* dem Lesen eines Textes durchgeführt werden, über die Geschichte hinausgehen sollten, also kreative, reflexive, über andere Sprachaktivitäten, wie zum Beispiel das Sprechen, erfolgte Zugangsweisen zum Text fördern sollten (ebd. 131). Diesem Anspruch kann die Theaterpädagogik entsprechen, denn „vielschichtige[s] und ‚ganzheitliche[s]“

(Volkmann 2008: 445) Textverständnis steht im Fokus theatraler Arbeit. Welche Textsorten sich auf welchem Sprachniveau für Theater eignen wird im praktischen Teil dieser Arbeit dargestellt (siehe Kapitel 6.1.2.).

Beim didaktisch-motivierten Einsatz von Literatur zum Zweck theatraler Unterrichtsgestaltung sind einige Faktoren zu berücksichtigen. Lesestrategien bzw. „Lesestile" (Wapenhans 2014a: 125), die eine Voraussetzung für nachfolgende Theaterarbeit darstellen, sind „**detailliertes**" und „selektives […] interessengesteuertes, (auf)**suchendes Lesen**" (ebd. 125), denn aufgrund ihrer starken *Inhaltsorientierung* erfordern schauspielerische Aktivitäten, dass die vorangehende Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk mit einem gewissen Grad an Tiefgang erfolgt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass stark fortgeschrittene Lesekompetenz eine Bedingung für theaterpädagogische Arbeit bildet. In den jeweiligen Unterkapiteln der Abschnitte 6.1.2., 6.2.1.1. und 6.2.1.2. wird gezeigt, dass performative Unterrichtsgestaltung sowohl auf Basis simpler Texte (A1-A2), als auch anspruchsvoller Lesesituationen (B1-darüber hinaus) erfolgen kann.

Literaturorientierte theaterpädagogische Arbeit scheint sich auch für adäquate Differenzierungsmaßnahmen im Russischunterricht zu eignen, denn Lesetexte können von HerkunftssprecherInnen im Original, von Fremdsprachenlernenden hingegen in simplifizierten Versionen behandelt und anschließend theatral aufgearbeitet bzw. erspielt werden.

Die Verwendung von Literatur im theaterpädagogischen Russischunterricht scheint außerdem relevant, um die Lesebedürfnisse von SchülerInnen mit Vorkenntnissen in Russisch entsprechend zu decken (Wapenhans 2014b: 249).

Ein Lesestil, der im theatral-motivierten Russischunterricht vermehrt Einsatz finden kann, ist „das laute Lesen oder Vorlesen" (Wapenhans 2014a: 126). Theaterspielen heißt, dass SchülerInnen immer wieder in Rollen schlüpfen und Dialoge einstudieren, welche sie eventuell vor einem Publikum vorspielen. Zu diesem Zweck kann das laute Lesen Gelegenheiten bieten, Aspekte wie Aussprache, Intonation, Lautstärke und Sprechtempo vor dem Auftritt zu schulen, hat jedoch laut Wapenhans (2014a: 126) nur dann didaktische Berechtigung, wenn ihm eine „stille", individuelle Lesespanne vorausgeht, in welcher der Inhalt des Textes bewusst erarbeitet werden kann. Durch regelmäßigen Einsatz des Lesestils des lauten Lesens oder Vorlesens können zudem verschiedene Vortragstechniken trainiert werden (ebd. 126), was als Vorstufe zum Schauspiel SchülerInnen die ersten Schritte auf die Bühne erleichtern kann. Im theatralen Russischunterricht erlangt das Vorlesen also methodisch-relevante Funktionen.

In diesem Kapitel wurde dargelegt, warum es sinnvoll sein kann szenischen Aktivitäten auf unterschiedlichen Niveaustufen literarische Lesearbeit zur Seite zu stellen. Ein theaterpädagogischer Umgang mit literarischen Texten bietet vielfältige Möglichkeiten Lesekompetenz in der russischen Sprache zu trainieren.

5.3.4.3. Schreiben

Die Arbeit an russischer Schreibkompetenz, einer produktiven Sprachfertigkeit, kann zu einem bedeutsamen Bestandteil szenischer Aktivitäten werden. Obwohl der Hauptschwerpunkt von Theaterpädagogik auf Sprechen liegt, sollte das Bewusstsein Lehrender dahingegen geschärft werden, dass verschiedene dramapädagogische Techniken neuartige, zuweilen auf Schriftlichkeit basierende Herangehensweisen zu theatraler Arbeit ermöglichen.

Lernpsychologische sowie fremdsprachendidaktische Gründe, warum dem Training schriftlicher Fähigkeiten bei szenischen Gestaltungen nicht ferngeblieben werden sollte, liefert Bergmann (2014b: 147). Aus lernpsychologischer Sicht wird bei der produktiven Tätigkeit des Schreibens intensives Memorisieren von Informationen befördert, wodurch die kognitive „Behaltensleistung“ (ebd. 147) anwächst. Zusätzlich hat Schreiben die Funktion den kombinierten Gebrauch verschiedener Fertigkeiten zu trainieren, zum Beispiel eine Verschaltung von Sprech- und Schreibhandlungen (ebd. 147), was nicht nur ein Hauptmerkmal modernen fertigkeitenorientierten Fremdsprachenunterrichts bildet, sondern auch der Natur zwischenmenschlicher Kommunikation entspricht (Bergmann 2014a: 85). Der kommunikative Ansatz in der Fremdsprachendidaktik hebt die Bedeutung der Fähigkeit der freien Textproduktion deutlicher hervor, da es sich dabei aufgrund der Situations-, Adressaten- und Intentionsabhängigkeit um eine soziale Tätigkeit handelt (Bergmann 2014b: 148). Als letztes Motiv für eine verstärkte Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten im theaterpädagogischen Russischunterricht soll Mehlhorns (2016: 10) Feststellung, dass Defizite von SchülerInnen mit Vorkenntnissen in Russisch vor allem im Schreibkönnen liegen, genannt werden.

Es wurde begründet, warum das Schreiben als eine Zielfertigkeit des Fremdsprachenunterrichts in der Theaterpädagogik kein falsches Verständnis erfahren sollte. Schreibübungen können den inhaltlichen Tiefgang, zeitlichen Rahmen und die Gestaltung bzw. Struktur theatraler Aufgabenstellungen in vielerlei Hinsicht bereichern, während sie gleichzeitig curriculare Erwartungen sowie Anforderungen des GERS zur Entwicklung von monologischen und dialogischen schriftlichen Kompetenzen in Russisch in den Bereichen

„Reproduktion/Textverstehen“ (Bergmann 2014b: 153) (z.B.: Wiedergabe von einzelnen Informationen eines Textes), „Reorganisation/Analyse“ (ebd. 153) (z.B.: Charakterisierung von literarischen Figuren) und „Gestalten/Auseinandersetzen/Werten“ (ebd. 153) (z.B.: Ausdruck der persönlichen Meinung) erfüllen können (ebd. 153; Stadler 2014: 299). Wie dies verlaufen kann, wird im Folgenden beschrieben und im Praxisteil der Arbeit exemplarisch illustriert.

An aktive Theaterarbeit in der Unterrichtsstunde können Übungen zur freien Textproduktion, zum Beispiel in Form von Hausaufgaben, anschließen. Das Eintauchen in die fiktive Welt des Theaters ist somit nicht nur vom örtlichen Rahmen des Klassenzimmers abhängig bzw. muss es nicht mit Ende der Russischeinheit seinen Abschluss finden. Aus schreibdidaktischer Perspektive übernehmen szenische Inszenierungen in diesem Sinne als Vorarbeit die Funktion der „Schreibvorbereitung“ (Bergmann 2014b: 154), was der Einführung und dem Bekanntmachen der Lernenden mit relevanter Lexik und Ideen dient (ebd. 154). Der „*Vorbereitung einer Textproduktion*“ (ebd. 154) folgt der nächste Schritt, nämlich der Schreibakt selbst. Es ist insbesondere das *Kreative Schreiben*, sich von „funktionale[r], also zweckgebundene[r], unmittelbar auf Informationsvermittlung gerichtete[r]“ (ebd. 149) Textproduktion deutlich unterscheidend, welchem in der Theaterpädagogik mehr Raum gegeben werden kann (Eigenbauer o.J.: 30). Die Sprachproduktion beim Kreativen Schreiben zeichnet sich durch verstärkte inhaltliche, sprachliche und strukturelle Freiheit, Subjektivität in der Gestaltung, reflektierendes Denken und höhere Risikobereitschaft bei den sprachlichen Formulierungen aus (Bergmann 2014b: 149). Das Kreative Schreiben bietet somit Gelegenheiten zwei Merkmale theaterpädagogischen Unterrichts zu intensivieren: SchülerInnenzentriertheit (siehe Kapitel 4.2.) sowie ästhetische Zugangsweisen zur Bearbeitung von Inhalten (siehe Kapitel 4.3.).

Aus persönlicher Sichtweise, basierend auf unterrichtlicher Erfahrung, kann das Finden motivierender Schreibanlässe für kreative Textproduktion eine Schwierigkeit darstellen, denn einer aufgabenbasierten Lernkultur entsprechend müssen Schreibaufträge Informationen über Intention(en) und Rezipienten/Innen bzw. generell über den „Kommunikationsbezug“ (Bergmann 2014b: 148) beinhalten. Das Dilemma der Formulierung den Anforderungen angemessener und gleichzeitig motivierender Aufgaben kann durch literaturorientierte Theaterpädagogik aufgelöst werden, denn hier bieten sich viele Gelegenheiten für kreative Schreibimpulse. Als Textsorten, die sich im Rahmen theatraler Aufarbeitung von literarischen Texten, Filmen, Fotografien, Gemälden, allgemeinen Themen etc. ergeben und für Kreatives Schreiben eignen, werden unter anderem *Briefe, Gedichte, Innere Monologe, Leserbriefe*,

Reden, *Rollenbiographien*, *Tagebucheinträge*, *Weblogs*, *Comic Strips* mit beliebig vielen Szenen u.v.m. genannt (Eigenbauer o.J.: 46). Das womöglich am häufigsten mit Theaterspielen assoziierte Textformat ist das *Drehbuch* für ein Theaterstück bzw. einzelne Spielszenen. SchülerInnen können, das jeweiligen Sprachniveau und die Schulstufe betreffend, dazu aufgefordert werden, prosaische Texte in Drehbücher zu verwandeln, eigene Scripts beliebiger Länge zu verfassen oder bestehende russische Theaterstücke für Aufführungen zu adaptieren. Mit dem Verfassen dieser Textsorte kann gleichzeitig das von Bergmann (2014b: 156) vorgeschlagene „kooperative[…] Schreiben[…]" eingeführt werden, welches durch Arbeiten in bewusst gebildeten Gruppenkonstellationen, zum Beispiel als Zusammenarbeit von HerkunftssprecherInnen mit Fremdsprachenlernenden, optimiert wird. Die Anwendung kooperativer Arbeitsformen ist jedoch nicht auf das Textformat des Drehbuches beschränkt. Für SchülerInnen mit eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten kann das freie Kreative Schreiben der o.g. Textarten eine große Herausforderung darstellen, die durch kooperatives Schreiben, aber auch durch an sprachliche Voraussetzungen abgestimmte Unterstützung, zum Beispiel durch Freigabe strukturgebundener, linguistischer und inhaltlicher Lenkungshilfen, erleichternd gemeistert werden kann.

Ein Potential der Verbindung theatraler Praxis mit Kreativem Schreiben ist sicherlich, dass durch die ganzheitlich-performative Involvierung bei der szenischen Beschäftigung, die, wie in Kapitel 4.1. analysiert wurde, kognitive, affektive, körper- und sinnesaktivierende Aktivitäten parallel auslöst, das „Kommunikationsbedürfnis, die Motivation zum Schreiben" (Bergmann 2014b: 154) selbsttätig erhöht wird. Will man Kreatives Schreiben ohne vorangehenden Input in den Unterricht einbauen, verlangt dies von Lehrenden eine künstliche Schaffung eines Situationskontextes. In der Theaterpädagogik erscheint dieser Aufwand durch die zuvor erlebte subjektive Anteilnahme bei der Inszenierung nicht notwendig. Ein persönlicher Brief an eine Figur des Theaterstücks wird das Kommunikationsbedürfnis der SchülerInnen merklicher erhöhen, als das Schreiben einer Zusammenfassung eines Sachtextes für ein Schulmagazin.

Abschließend ist zu betonen, dass theaterpädagogische Schreibaufträge den SchülerInnen erlauben, Schreiben als freien, „zyklisch-rekursive[n] Vorgang" (Stadler 2014: 297) zu erfahren. Das heißt, dass Phasen der Verwendung von Hilfsmitteln, der Planung und Überarbeitung gestattet sind (ebd. 297-298).

Zielsetzung dieses Kapitels war es, zu verdeutlichen, warum und in welcher Form die Entwicklung von Schreibkompetenz mit theatraler Arbeit verbunden werden sollte. Wenn wir schreiben, dann produzieren wir etwas – ein Erzeugnis, welches für uns und andere zugänglich

ist. Die Tatsache, dass beim Schreiben ein Produkt geschaffen wird, das veröffentlicht werden kann, zum Beispiel auf einem Plakat an der Klassenzimmerwand oder im Internet auf der Schulhomepage oder einem Klassenblog, kann motivierende Wirkung auf SchülerInnen ausüben. Die Landschaft der Theaterpädagogik kann dadurch bereichert werden und für SchülerInnen noch mehr an Reiz gewinnen, indem ihnen ermöglicht wird, subjektive Erlebnisse und Eindrücke, die sie beim Theaterspielen machen, in kreativer Form zu verschriftlichen und veröffentlichen.

5.3.4.4. Sprechen und Aussprache

Sprechen, eine produktive Sprachfertigkeit, bildet den Fokus theaterpädagogischer Arbeit, was der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik entspricht und daher für eine zeitgemäße Gestaltung des Russischunterrichts von großer Bedeutung sein kann. Behr und Wapenhans (2014a: 134) erkannten in der Analyse verschiedener Resultate der Schulleistungsstudie DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) zum Sprechkontingent der SchülerInnen im englischen Fremdsprachenunterricht im deutschen Schulkontext, der dem österreichischen in dieser Hinsicht sicherlich ähnlich ist, einen relativ niedrigen Anteil mündlicher Aktivitäten der SchülerInnen bzw. die noch immer bestehende Beliebtheit des traditionellen „Ping-Pong-Spiel[s] von Frage und schneller, knapper, wortkarger Antwort“. Infolgedessen werden mündliche Kenntnisse, ein wichtiger Bestandteil fremdsprachlicher Kompetenz, im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht unzureichend trainiert (ebd. 134). Diese Tatsache scheint jedoch nicht in einem starken Maße als nachteilig wahrgenommen zu werden, da auch im österreichischen Schulkontext Schreibkompetenz einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und als Hauptdiagnosefertigkeit für das Aufstellen allgemeiner Beurteilungen von Fremdsprachenkenntnissen herangezogen wird (Stadler 2014: 296). Die SchülerInnen auf reale Kommunikationssituationen, die zu 95% im mündlichen Modus erfolgen (Behr & Wapenhans 2014: 134), vorzubereiten, geschieht jedoch idealerweise in der aktiven Interaktion, denn „Slovom, tol'ko v dialoge, možno naučit'sja polnokrovno obščat'sja na izučaemom jazyke“ (Bojcova [online]: 6). Behr und Wapenhans (2014: 134) fordern daher, dass der Entwicklung von Sprechkompetenz im Russischunterricht bedeutend mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diesem Ziel kann sich durch theatrale Arbeit genähert werden.

Wie sich im praktischen Teil dieser Arbeit zeigen wird, kann Theaterspielen in solch vielfältigen Formen stattfinden, dass sowohl das in den Kompetenzskalen des GERS geforderte *zusammenhängende* bzw. *monologische Sprechen*, als auch das *Führen von*

Gesprächen bzw. das *dialogische Sprechen* entwickelt werden können (Behr & Wapenhans 2014: 134; Stadler 2014: 299). Darüber hinaus können Lehrende in der theaterpädagogischen Arbeit Sprechtätigkeiten über das gesamte Spektrum von „Sprechanlässe[n]/-absichten" (Behr & Wapenhans 2014: 135) – von Informationswiedergabe bis zur Meinungs-, Emotions- und Wissensmitteilung – initiieren und dabei eine Vielzahl von „Kommunikationsverfahren" (ebd. 135), wie das Formulieren von Fragestellungen, Berichten, Beschreibungen, Aufforderungen etc., trainieren (ebd. 135). Verschiedene „methodisch-strategische[…] Kompetenzen" (ebd. 137), wie beispielsweise Strategien des (Nach)Sprechens im Chor, Auswendiglernens von lyrischen Texten und Gedichten, Anwendens soziokultureller Kenntnisse in der Sprachproduktion, der Redeentwurfanfertigung oder des Improvisierens in Rollenspielen können in szenischer, mündlicher Kommunikation ebenfalls ausgebaut werden (ebd. 137-138). Es wurde merklich, dass in der Theaterpädagogik das Training von mündlicher Kompetenz im Vergleich zu den davor besprochenen sprachlichen Mitteln am vielfältigsten ist.

Einige Aspekte sind besonders im Auge zu behalten, wenn im russischen Fremdsprachenunterricht mündliches, theatrales Handeln realisiert werden soll. Zu berücksichtigen ist an erster Stelle, dass die Anforderungen für Russisch als zweite oder dritte Fremdsprache nicht so hoch sind, wie für andere Sprachen, sodass die in den theaterpädagogischen Übungen behandelten Themen nicht sorglos die curricularen, inhaltlichen Vorgaben für Kompetenzentwicklung auf A1-B1 Niveau übersteigen sollten (Behr & Wapenhans 2014: 137). Ebenfalls zu beachten ist, dass es sich beim Sprechen um eine aus kognitiver Perspektive sehr komplexe Sprachtätigkeit handelt, die unter anderem durch ihre diskursive Besonderheit (Verbindung von Sprech- & Hörtätigkeiten), durch ihre hohen kognitiven Anstrengungen (z.B. in der Anwendung morphologisch und syntaktisch korrekter Strukturen), durch die spezifischen Bedingungen der Sprecher (z.B.: Aussprache, Sprechtempo etc.) und differierenden Besonderheiten von monologischen und dialogischen Textsorten zur besonderen Herausforderung für Russischlernende wird (ebd. 134-135; 137), sodass die Diskrepanz zwischen dem, was SchülerInnen sagen möchten und dem, was tatsächlich ausgedrückt werden kann, in vielen Fällen groß sein kann. Aufgrund dieser Umstände wird hier angeraten, theatrale Unterrichtssequenzen zum Zweck der Übung bzw. Festigung und nicht der Beurteilung fremdsprachlicher Leistung einzuplanen (ebd. 139), damit Lehrende beim Theaterspielen einen wichtigen Spielraum zum Fehlermachen erlauben können. Außerdem sollten den SchülerInnen aufgrund der Komplexität dieser Sprachaktivität entsprechende lexikalische und inhaltliche Vorarbeitsphasen zugekommen und

Lenkungshilfen bereitgestellt werden. Literarische Texte, Themen und Techniken sollten akribisch ausgesucht werden, der Mitteilungswille der SchülerInnen gehört durch authentischen Charakter der Übungen maximiert und der inhärente affektive Raum des Theaters sollte entsprechend positiv genutzt werden. Auch sollte darauf geachtet werden, dass, dem jeweiligen Sprachniveau angemessen, theatrale Techniken entweder reproduzierendes, also „variationsloses/imitierendes" (ebd. 138), analog rekonstruktives, das heißt „gelenkt-variierendes" (ebd. 138), oder konstruktives, „freies Sprechen" (ebd. 138) anregen, denn jede dieser Stufen beruht auf unterschiedlich entwickelten Sprachkenntnissen und Fertigkeiten (ebd. 138-139). Theatrale Aufgabenformen können in der Gestaltung und Durchführung jedoch so variantenreich sein, sodass sie, zum Beispiel in Form von Vorlesen oder Vorspielen einer kurzen, einfachen Szene in Rollenverteilung, bereits auf der niedrigsten Fertigkeitsstufe, der *Reproduktion*, möglich sind (ebd. 138) (z.B.: Techniken der *Stimmenskulptur* und des *Charakterumrisses* aus den Kapiteln 6.2.1.1.8. und 6.2.1.1.4.). Für einfaches Theaterspielen sind keine außergewöhnlich fortgeschrittenen mündlichen Kompetenzen in Russisch erforderlich, solange Lehrende szenische Übungsaufgaben und deren Zielsetzungen durch sorgfältige didaktische Planung den drei Stufen entsprechend ausarbeiten. An besonderer Attraktivität kann eine theatrale Technik für den Russischunterricht in sprachlich heterogenen Gruppen dann gewinnen, wenn sie in qualitativ oder quantitativ differenzierter Art und Weise gleichzeitig auf unterschiedlichen Stufen durchgeführt werden kann, wie das zum Beispiel mit variablen Ausführungen der Technik *Standbild* (Kapitel 6.2.1.1.5.) mit der möglichen Zusatzübung der *Aktivierung* (Kapitel 6.2.1.1.5.), die mündlich-monologisches Agieren aus der Rolle in eingefrorener Standbildposition vorsieht, möglich ist.

Es konnte bis hierhin veranschaulicht werden, dass sich aufgrund einer Reihe von Faktoren theatrale Aktivitäten für die Entwicklung von freiem Sprechen auf unterschiedlichen Sprachniveaus, welches aus Sicht der o.g. FachdidakterInnen aufgrund unerwünschter empirischer Ergebnisse einen Anstieg im gegenwärtigen Russischunterricht benötigt, eignen.

Ein wesentliches Element mündlicher Kompetenz sind *Aussprachekenntnisse*, die neben artikulationsmotorisches auch prosodisches Wissen über „Intonation […], Rhythmus, Pausen, Phrasierung, Wort- und Satzakzent" (Mehlhorn 2014a: 171) umfassen. Dass jeder einzelne dieser Bereiche in der theaterpädagogisch-fremdsprachlichen Arbeit geschult werden kann, erkennen Chudoba (2015) und Bojcova ([online]: 6), denn Theaterspielen kann gleichzeitig natürliches Aussprachetraining sein. Russische Ausspracheschwierigkeiten deutschsprachiger SchülerInnen, die die Verständlichkeit beeinflussen können, sind gemäß Mehlhorn (2014a:

172-173) unter anderem häufig mit Betonung, der Aussprache russischer Konsonantenanordnungen und stimmhaften Konsonanten, koartikulativen Aspekten wie Reduktion und in prosodischer Hinsicht mit der korrekten Anwendung spezifisch russischer Intonationsmuster verbunden. Hauptziel von Aussprachetraining ist es, die Tendenz von Russischlernenden in der realen Interaktion aufgrund ihrer suprasegmentalen und artikulationsmotorischen Fehler kommunikationserschwerende Missverständnisse zu verursachen, zu mindern (ebd. 171). Wie eine Entwicklung zielsprachlicher Aussprachekompetenz und prosodischer Fähigkeiten in der Theaterarbeit bewusst angestrebt werden kann, wird im Folgenden dargelegt.

Mehlhorn (2014a: 172) sieht in einer „entspannten Lernatmosphäre“ eine Grundbedingung für effektives Aussprachetraining, denn dadurch werde das Überwinden von Sprechangst, *language anxiety*, also mentalen Hindernissen, erleichtert. Das Theater scheint mit seinem inhärenten affektiven Raum (siehe Kapitel 5.3.2.), in welchem die eigene Identität durch Übernahme einer fiktiven Rolle temporär aufgegeben werden und somit Angst vor Scham, Verlegenheit, Spott und sozialem Gesichtsverlust reduziert werden kann, ein Paradeeinsatzfeld für Aussprachetraining zu sein (Chudoba 2015: 235).

Ein weiteres bedeutendes Potential von theaterpädagogischer Unterrichtsarbeit für natürliche, alters- und niveauadäquate Aussprache-, Sprechmelodie- und Rhythmusschulung liegt in der Vielfalt dramapädagogischer Techniken, die genutzt werden kann, um das Angebot an Ausspracheübungen möglichst breit zu gestalten, so wie es von Mehlhorn (2014a: 176) gefordert wird. Die Bandbreite solle aufgrund der unterschiedlichen Lerntypenbedürfnisse möglichst umfangreich gehalten werden (ebd. 176). Geeignete, mit szenischem Handeln verbundene russische Ausspracheaufgaben in der Sekundarstufe I, wo SchülerInnen stark ausgeprägte „Imitationsfähigkeit“ (ebd. 175) besitzen, könnten Imitationsübungen sein (z.B. Nachsprechen im Chor von lyrischen Texten oder Kinderreimen, die in Kapitel 6.1.2.3. vorgestellt werden), während Jugendliche oder junge Erwachsene möglicherweise auf metalinguistisch-korrektives Feedback gestütztes, systematisches Aussprache- oder Prosodietraining bevorzugen (ebd. 175), das ebenfalls mit Theater verbunden werden kann. Beispielsweise können die sieben spezifisch russischen Intonationsmuster auf theatrale Weise bewusst trainiert werden, indem SchülerInnen auf eine Frage, die sich auf den Inhalt eines zuvor behandelten literarischen Textes bezieht, emotional unterschiedlich gefärbte Antworten geben müssen, wobei sie für jede Antwort als andere Charakterfigur agieren und deren Persönlichkeit entsprechend der Äußerung unterschiedliche Gefühlszustände (z.B. Ärger, Enttäuschung, Erleichterung, Ironie etc.) verleihen. In dieser

Form können die Bedeutungsnuancen der russischen Intonationskonstruktionen verdeutlicht werden. Durch abwechslungsreichen Einsatz szenisch-performativer Aufgaben können unterschiedliche Neigungen beim Ausspracheerwerbsprozess adressiert werden.

Einerseits kann Theaterspielen, das durch seine SchülerInnenzentriertheit auf maximaler Interaktion zwischen Lernenden beruht, in vielerlei Hinsicht *keine* ausreichende Ausspracheschulung konstituieren, denn diese bedarf eines regelmäßigen Inputs herkunftssprachlichen, fehlerfreien Russischs (z.B. Audio-Aufnahmen, Hörtexte) als Imitationsmodelle (Mehlhorn 2014a: 172). Andererseits kann durch den hohen Anteil an Partner- und Gruppenarbeit in der Theaterpädagogik das Aussprachepotential von SchülerInnen mit russischen Vorkenntnissen, falls solche präsent sind und russische Aussprachephänomene einwandfrei beherrschen, optimal genutzt werden, was einen positiven Einfluss auf den Ausspracheerwerb anderssprachiger Russischlernender hat. Die paradoxe Besonderheit von szenischen Aktivitäten für das Training zielsprachlicher Aussprache besteht also in der Sozialform der Gruppenarbeit, die einerseits Ausspracheschwierigkeiten oder Interferenztendenzen durch häufigen Kontakt mit anderen deutschsprachigen Lernenden intensivieren, andererseits jedoch den Erwerb der Zielsprache über mündliches Agieren mit HerkunftssprecherInnen optimieren kann.

Ein weiterer Aspekt, der zu berücksichtigen bleibt ist, dass gelungene Aussprachevermittlung nicht von Beginn an in freier, spontaner Kommunikation erfolgen kann (Mehlhorn 2014a: 177). Weder fremdsprachlich fortgeschrittenes, spontanes Theaterspielen in der Klasse, noch erstmaliges lautes Vorlesen einer unbekannten Szene entsprechen theoretischen Prinzipien für adäquaten Ausspracheerwerb. Imitationstechniken mit Fokus auf phonetischen Einzelheiten sollten von „Substitutions- und Ergänzungsübungen“ (ebd. 179), wo Äußerungen von SchülerInnen zum Teil bereits selbst vervollständigt werden und „[i]nteraktive[n] Sprechübungen“ gefolgt werden (ebd. 179). In den ersten beiden formfokussierten Stufen kann korrekturbedürftig gearbeitet und einzelne Lautartikulationen sowie prosodische Muster können automatisiert werden, deren Anwendung darauffolgend in freier Kommunikation trainiert wird. Während Mehlhorn (2014a: 179) die methodische Eignung von Theaterpädagogik bloß in der dritten Phase sieht, wird hier angenommen, dass theatrale Techniken, die vor allem mit lyrischen Texten und Reimen sowie mit Ansätzen aus dem Bereich des Kreativen Schreibens arbeiten, auch in den ersten beiden Stufen angewandt werden können (siehe Kapitel 6.1.2.3. & 6.2.1.1.9.).

Es wurde demonstriert, dass Theaterpädagogik in Verbindung mit der Arbeit an literarischen Texten eine Vielzahl spielerischer Übungsformen bietet, die Aussprache- und

Prosodieschulung sowohl für Automatisierungszwecke als auch freie Anwendung abwechslungsreich gestalten lassen.

5.3.4.5. Theatrales Wortschatz- und Grammatiktraining

Die beiden linguistischen Subkompetenzbereiche *Lexik* und *Grammatik* erfahren in der Theaterarbeit sinngemäß eine starke positive Entwicklung. Gemäß Jasjak ([online]: 3) bieten theatrale Techniken „interesnye i effektivnye" Methoden für den Lexikerwerb, der durch das Ausführen szenischer Aktivitäten zügigen und nachhaltigen Charakter annimmt.

Während sich Theaterspielen nicht der systematischen Darstellung bzw. Vermittlung von lexikalischen und grammatikalischen Inhalten eignet, dient es dazu, die Anwendung von bereits vorhandenem Wissen zu trainieren, was im Falle der Lexikentwicklung zu automatisierter „Speicherung und (bei entsprechender Einübung) Abruf von Wortschatz" (Hartenstein 2014b: 197) führen kann, sodass das zuerst rezeptiv verfügbare Wissen in der produktiven Anwendung sicherer und schneller zugänglich wird (ebd. 193).

In theaterpädagogischorientierten Unterrichtseinheiten führen SchülerInnen beispielsweise zuvor einstudierte Stücke vor einem Publikum auf oder schlüpfen in Rollen, um aus ihnen heraus in spontaner Kommunikation improvisiert mündlich zu agieren (siehe Kapitel 6.2.1.). Diese Aspekte eignen sich in geringem Maße für jene Stufen des Wortschatzerwerbs, in denen Wörter zuallererst bewusst rezipiert, semantisch analysiert und in das vorhandene mentale Lexikon eingeordnet werden müssen (Hartenstein 2014b: 191-192). Für diese Phasen scheinen systematische, explizite Unterrichtsformen mit zum Beispiel bilingualen Semantisierungsübungen oder „Vokabelgleichungen" (ebd. 197) erforderlich. Der Wert eines auf der Vermittlung deklarativen Wissens basierenden, didaktischen Zugangs erschließt sich auch in den ersten auf bewussten Analyseprozessen gestützten Stufen des Grammatiklernens, beruhend auf einer „lehrseitige[n] Kognitivierung der Form-Funktionsbeziehungen über die Mitteilung der Grammatikregel" (ebd. 194). Es ist zu beachten, dass die zahlreichen hier angeführten Potentiale von Theaterspielen Lehrende nicht dazu bewegen sollten, die Augen vor der Nützlichkeit und Notwendigkeit frontaler Unterrichtsprozesse zu verschließen, v.a. was die Anfangsschritte beim Grammatik- und Wortschatzerwerb betrifft. Die Theaterpädagogik findet ihren optimalen Auftritt in jenen Stufen des Aneignungsprozesses, deren Ziel es ist, neugelerntes Wortschatzwissen kognitiv umfangreicher und intensiver zu vernetzen oder explizit erlernte Grammatikinhalte in prozedurales Wissen zu transferieren, was daraufhin eine auf Analogie basierende, selbständige Anwendung der Strukturen zulässt (ebd. 194). Anders formuliert, der

Erwerbsprozess lexikalischer und grammatikalischer Phänomene und Konstruktionen bedarf gemäß Hartenstein (2014b: 200) nach der Vermittlung, also der bewussten, kognitiven Aneignung, Phasen der „**(stabile[n]) Speicherung**“ und „**Anwendung (Automatisierung)**“, was Hedges (2000: 166) *Presentation-Practice-Production* Modell als die drei Haupterwerbsstufen von Grammatik und Wortschatz entspricht.

Sowohl die Memorisierungsphase, also Speicherung, als auch jene des freien kommunikativen Gebrauchs können dann und wann mit theatralen Übungen abwechslungsreich und spielerisch gestaltet werden. Theaterspielen ermöglicht Momente der freien Anwendung lexikalischer und grammatikalischer Einheiten und Strukturen, wodurch der Übergang „von gelenkter Reproduktion zur freien Produktion“ (Hartenstein 2014b: 208), die zunehmend statt formfokussiert „inhaltsorientiert[…]“ (ebd. 208) wird, erfolgt. Zudem bietet Theater ideale Gelegenheiten Lexik und Grammatik in einem kommunikativen Rahmen zu üben (Stadler 2014: 300), was traditionellen, von authentischen Kontexten fernen Übungen, wie das Vervollständigen von Lückentexten, entgegensteht.

Neben expliziten Lehrmaßnahmen beim Grammatik- und Wortschatzerwerb hebt Hartenstein (2014b: 194) die Bedeutung jener Aneignungsart hervor, die auf eine explizite Vermittlungsphase verzichtet und in der sprachliche Strukturen „als unanalysiertes, ganzheitliches und dadurch unbewusstes Wissen“ von den SchülerInnen in der Kommunikation aufgenommen und memorisiert werden. Obwohl hier die Ansicht vertreten wird, dass sich erstens, aufgrund des häufigen Russischerwerbs als zweite oder dritte Fremdsprache in der Sekundarstufe II, explizite, bewusst gesteuerte, auf kognitiv fortgeschrittenen Leistungsmöglichkeiten basierende Vermittlungsmethoden für Grammatik- und Lexikerwerb eignen bzw. zweitens, dass explizites Wissen, das in implizites Wissen übergeht, für gelungene spontane mündliche Kommunikation eine zentrale Rolle spielt, sind Hartensteins (2014b: 200) Anmerkungen zur Relevanz impliziten Grammatik- und Lexikerwerbs anzuerkennen, da auf diese Weise SchülerInnen auf niedrigem Niveau früh mit anspruchsvollen Strukturen ausgestattet werden können, die sie zur „Bewältigung elementarer kommunikativer Bedürfnisse“ in der Fremdsprache benötigen. Das *Darstellende Spiel* scheint für einen impliziten Erwerb von grammatikalischen und lexikalischen Phänomenen geeignet zu sein. Volkmann (2008: 446) betont, dass im Spiel bzw. in der Aufführung von Stücken, die auch Proben bedürfen, SchülerInnen viel mehr an implizitem Neuwissen zielsprachlicher Lexik und Grammatik in ihr fremdsprachliches Wissen unbewusst integrieren, als womöglich angenommen wird. Sprachliche Erscheinungen, die für Lernende neu sind, im Theaterstück repetitiv vorkommen und auswendig internalisiert werden, können als exemplarische

Einheiten im mentalen Lexikon gespeichert werden, wie zum Beispiel die Belebtheitskategorie der Grundzahlwörter (Hartenstein 2014b: 205). Dennoch wird hier empfohlen, eine explizite Vermittlungsoption neuer lexikalischer und grammatikalischer Strukturen nicht aus den Augen zu verlieren, denn durch den von Lehrenden gelenkten Fokus können das Verständnis für Regularitäten und Fähigkeiten für analoge Sprachanwendung erweitert werden.

Es kann schlussgefolgert werden, dass theaterpädagogische Übungsformen für Verarbeitungstiefe bzw. intensive mentale Vernetzung von Wortschatz und Grammatikwissen förderlich sind, wodurch eine automatisierte Anwendung für kommunikative Intentionen erleichtert wird. Dieses Kapitel wirft selbstverständlich die Frage auf, welche spezifischen Lexik- und Grammatikinhalte der russischen Sprache in der theatralen Arbeit entwickelt werden können, wie zum Beispiel Alltags- oder Fachsprache, Wörter aus unterschiedlichen Registern, Phraseologismen etc. Damit werden sich Ausarbeitungen zu einzelnen theatralen Methoden im praktischen Teil dieser Arbeit befassen.

5.4. Zusammenfassung – Die bildende Welt des Theaters

In den vorangehenden Kapiteln wurde erkannt, dass eine theatrale Zugangsweise zum Lehren und Erlernen der russischen Sprache sowohl *lernpsychologische*, *bildende* als auch *fremdsprachendidaktische* Potentiale mit sich bringt.

Eine Auseinandersetzung mit theaterpädagogischen Lehr- und Lernprozessen aus einem lerntheoretischen Blickwinkel ergab, dass durch einen multisensorischen und affektiven Zugang zum Erarbeiten des Unterrichtsstoffes eine *Motivationssteigerung* bei SchülerInnen ausgelöst werden kann. Außerdem wird hier die Welt der russischen Sprache zunehmend in *sozialer Interaktion*, stimuliert durch gruppenorientierte Sozialformen, theaterspielend erforscht, wodurch SchülerInnen zu verstärkter Kollaboration aufgefordert werden. Dies wurde als Grundbedingung für erfolgreiches Lernen erfasst.

Beim Theaterspielen als künstlerischer Gestaltungsprozess sammeln Lernende eine Reihe *ästhetisch*- und *persönlichkeitsbildender* Erfahrungen, was uns erlaubt, den verführerischen Blick auf die Theaterpädagogik als Unterrichtsmethode mit reiner Funktionalität für den Fremdsprachenerwerb zu wechseln und ihre Angebote für Subjektbildung zu erkennen. *Differenzerfahrungen, Momente des Perspektivenwechsels, Reflexionstätigkeit* sowie der Erwerb *künstlerischer Fertigkeiten* sind jene vier Erfahrungskategorien, die als individuelle Prozesse der (ästhetischen) Persönlichkeitsbildung in der szenischen Gestaltung initiiert werden und für deren Entwicklung sich Theaterpädagogik eignet.

Dass dennoch *fremdsprachliche Bildung* am meisten von Theaterpädagogik profitieren kann, wurde im abschließenden Teil dieses Kapitels nachgewiesen. Mit theaterpädagogischen Mitteln lassen sich die vier Sprachkompetenzen *Hören*, *Lesen*, *Schreiben* und *Sprechen* auf erfrischende Art und Weise fördern, wobei der mündliche Modus, rezeptives Hören und produktives Sprechen miteinbeziehend, im Mittelpunkt steht. Aufgrund einer in Studien erkannten deutlichen Unterrepräsentation des Sprechtrainings im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Schulkontext, sowie der besonders hohen kognitiven Herausforderungen und affektiven Barrieren von Sprechangst, mit denen SchülerInnen beim Sprechen in der Fremdsprache konfrontiert sind, ist dieser Fähigkeit im Russischunterricht vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken. Lernende werden durch den *affective space* des Theaters, der als Sicherheitszone die SchülerInnen vor beschämendem Identitätsverlust durch fehlerhaftes Sprechen schützt und ermutigt den Grad an *language anxiety* zu vermindern. Des Weiteren wurde bewiesen, dass auch für jene Kompetenzen, die nicht im Zentrum theatraler Arbeit lokalisiert werden, nämlich *Kreatives Schreiben* und *Lesen* von literarischen Werken, ein neuer Lernraum geschaffen werden kann.

Die Praktikabilität theatraler Unterrichtsformen erschließt sich letztlich in ihrer Eignung für die Erfüllung gegenwärtiger bildungspolitischer Forderungen nach *Mehrsprachigkeitsdidaktik* und *Binnendifferenzierung*, denn Ausgangspunkt theatraler Arbeit bleibt, entgegen der Standardisierungsbemühungen von Unterrichtskultur in Österreich, noch immer der *Inhalt* und nicht die Form, wodurch SchülerInnen eine sehr individualisierte Zugangsweise zur Behandlung von Themen ermöglicht wird.

Es konnte insgesamt demonstriert werden, dass theaterpädagogische Arbeit durch äußere organisatorische, von *bildungspolitischen* Instanzen auferlegte und den Russischunterricht an Österreichs Sekundarschulen im Besonderen prägende *Bedingungen* nicht verhindert wird. Unterrichtsarbeit kann durch diese performanzorientierte Methode erweitert werden, während Grundzüge des standardisierten Fremdsprachenunterrichts, wie zum Beispiel der auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen gerichtete Fokus nicht verworfen werden müssen. Ihrer Inhaltsorientierung wird die Theaterpädagogik jedoch immer treu bleiben, denn eine theatral-ästhetische Praxis ist ohne tiefgehende Behandlung von Inhalten nicht vorstellbar, weshalb sie sich nicht als outcome-orientiertes Testungsverfahren eignet. Es scheint, dass die Theaterpädagogik in vielerlei Hinsicht Dynamik in einen den Standardisierungsprozessen unterworfenen Fremdsprachenunterricht bringen kann.

An dieser Stelle soll der theoretische Teil dieser Arbeit abgeschlossen werden. Dem Einsatz von Theaterpädagogik wurde durch eine fundierte theoretische Basis, entstanden

durch zahlreiche wissenschaftlichorientierte Ausführungen, ein bedeutender Stellenwert im modernen russischen Fremdsprachenunterricht zugesprochen, jedoch ist es nun an der Zeit Einblicke in didaktische Umsetzungsmöglichkeiten zu gewähren. Anhand konkreter Unterrichtsbeispiele soll zu einer praxisorientierten Einordnung und Bewertung von Theaterpädagogik gelangt werden.

6. Methodik der Theaterpädagogik im Russischunterricht

In Folge der vorangehenden Erarbeitung einer fachdidaktischen Basis des russischen Fremdsprachenunterrichts und der Methodik der Theaterpädagogik werden die beiden Bereiche nun vereint, sodass eine praxisorientierte Darstellung des Prinzips der Theaterpädagogik im russischen Fremdsprachenunterricht stattfinden kann.

Es folgt eine Beschäftigung mit sorgfältig ausgewählten Techniken aus dem reichhaltigen Methodenrepertoire der Theaterpädagogik, die gemäß der voranstehenden theoretischen Darlegungen für fremdsprachliche Bildung im Russischunterricht als ergiebig wahrgenommen werden. Dabei werden nach einleitenden methodischen Anmerkungen zur Auswahl geeigneter Aufgaben zuallererst jene Arbeitsformen in den Mittelpunkt rücken, bei denen nicht immer ein vorführbares Endprodukt der Aufführung angestrebt wird, sondern der Prozess der auf Theaterspiel ausgerichteten fremdsprachlichen Aktivität selbst, häufig in improvisierter Form erfolgend, im Fokus steht (*dramapädagogische Techniken*). Darauf anschließend wird das *Darstellende Spiel* als von den Dramatechniken separate Methode behandelt.

Das reiche Instrumentarium der Theaterpädagogik wird sichtbar, wodurch dieser Teil der Arbeit als kleines Referenzwerk für Russischlehrende fungieren kann, die auf der Suche nach handlungsorientiert-performancenahen Erweiterungen ihrer unterrichtlichen Gestaltung sind, welche sich in der Durchführung theatraler Projekte und szenischer Techniken, die als dramapädagogische Elemente in herkömmliche Unterrichtsstunden integriert und mit gewöhnlichen Aufgaben kombiniert werden können, vollziehen. Die in dieser Arbeit erfolgte Auflistung der verschiedenen theatralen Vorgehensmöglichkeiten kann selbstverständlich bloß einen begrenzten Einblick in das breite Kontinuum der möglichen Umsetzungen gewähren.

Die einzelnen Methoden werden für die russische Unterrichtspraxis exemplarisch und möglichst unterrichtsorientiert vorgestellt. Absichten ihres Einsatzes sind die Vermittlung von Wissen unterschiedlicher Art, das Training kommunikativer Sprachkompetenzen, eine vertiefende Auseinandersetzung mit literarischen Werken und ihren Themengebieten, sowie das Bekanntmachen der SchülerInnen mit darstellerisch-ästhetischen Gestaltungsmitteln.

6.1. Theaterpädagogik in der Praxis

6.1.1. Auswahl von Aufgaben: methodische Anmerkungen

6.1.1.1. Zweck

Entscheidungen bei der Auswahl geeigneter theaterpädagogischer Methoden für den Unterricht werden durch verschiedene Rahmenbedingungen determiniert. Der Einsatz im Russischunterricht kann zum Beispiel unterschiedliche *Intentionen* verfolgen, deren sich Lehrende bei der Planung bewusst sein sollten.

Eine herkömmliche Unterrichtsstunde kann einerseits durch den additiven Einsatz von theatralen Methoden gestalterisch erweitert werden, sodass theaterpädagogische Sequenzen in eine Unterrichtsstunde, deren Hauptschwerpunkt nicht das Theaterspielen selbst ist, integriert werden (Turecek 2015: 266). Andererseits kann der Fokus der gesamten Unterrichtsplanung auf die theatrale(n) Aufgabe(n) gelenkt werden (ebd. 266), wofür sich Übungen mit anschließenden Aufführungen oder umfangreichere Theaterprojekte zum Darstellenden Spiel eignen.

Zudem entspricht Hartensteins (2014b: 199) Unterscheidung zwischen Aufgaben, deren Ziel eine fremdsprachlich-strukturelle Entwicklung ist und jenen, die als „inhaltich-kommunikativ orientierte“ Übungsformen angewandt werden, auch theaterpädagogischen Übungssequenzen. Lehrende müssen sich im Klaren darüber sein, welchen dieser beiden Wege sie mit der szenischen Aktivität gehen wollen.

Es kann festgehalten werden, dass im Rahmen der Unterrichtsplanung der Zweck der jeweiligen theaterpädagogischen Übung präzise zu definieren ist, sodass durch ihren Einsatz angestrebte Lehr- und Lernziele verfolgt werden können.

6.1.1.2. Sozialformen

SchülerInneninteraktion wird hauptsächlich über kooperative Sozialformen wie *Partner-*, *Gruppen-* und *Plenumsarbeit* bei den Dramatechniken und *Projektarbeit* beim Darstellenden Spiel bestimmt (Hartenstein 2014b: 199; Mehlhorn 2014c: 241), da dabei das Maß an individueller aktiver Sprechbeteiligung und SchülerInnenzentriertheit angehoben werden kann (Mehlhorn 2014c: 242). Es ist jedoch auch die *Einzelarbeit*, die im theatral-orientierten Russischunterricht nicht zu verachten ist. Sie scheint zum Beispiel für theatrales Kreatives Schreiben eine optimale Arbeitsweise zu sein, da dadurch den SchülerInnen in ihrem Schaffensprozess mehr Freiraum gewährt werden kann und Pläne mit individuellem Tempo verfolgt werden können ohne auf die Interessen der Gruppenmitglieder Rücksicht nehmen zu

müssen (ebd. 241). Will man Fremdsprachenerwerb durch regelmäßig initiierte szenische Aktivitäten forcieren, dann sollte hierbei jeder einzelnen der genannten Sozialformen ihre Berechtigung zugeschrieben werden.

Die Auswahl der Art der SchülerInnenkonstellation ist eine Entscheidung, die von methodischen Faktoren und organisatorischen Modalitäten beeinflusst wird. So zum Beispiel kann auf fortgeschrittenem Niveau verstärkt Partner- und Gruppenarbeit eingesetzt werden, da hier weniger lehrseitige Steuerung benötigt wird, während für Theaterpädagogik in Anfängerklassen das Plenum, also die Kommunikation im gesamten Klassenverband, sicherlich eine günstige Sozialform darstellt. Partnerarbeit dient vor allem der Überwindung von Sprechangst (Mehlhorn 2014c: 242). Die Auswahl der Sozialform steht außerdem in Verbindung mit schul- und klassenorganisatorischen Aspekten wie Klassengröße, gesamte Zeitspanne der theatralen Übung und räumliche Bedingungen (Höhn 2015: 70). Für die Durchführung von Dramatechniken im Plenum eignet sich in vielen Fällen der *Sitzkreis*, da diese Art der Sitzordnung den Aufbau von Vertrautheit und Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen SchülerInnen unterstützt und Agierende einander im direkten Gegenüber für die persönliche Interaktion leichter wahrnehmen können (ebd. 76). Die Anordnung der SchülerInnen im Kreis ist auch für jene Momente der theatralen Gestaltung passend, wenn für die Beteiligten deutlich werden soll, dass es nicht die schauspielerische Leistung einer einzelnen Person ist, die den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit bilden solle, so wie es auf der Bühne der Fall ist, „sondern die Sache: gemeinsam Theater zu spielen“ (ebd. 76).

Es ist eine konstante Alternation von Sozialformen bei der Realisierung der im Folgenden dargestellten Dramatechniken, die anvisiert werden solle, denn durch Varietät kann auf unterschiedliche LernerInnenbedürfnisse Rücksicht genommen werden.

6.1.1.3. Sprachniveau

Der Einsatz einer dramapädagogischen Technik aus der Bandbreite, die in den Kapiteln 6.2.1.1.1. bis 6.2.1.1.10. und 6.2.1.2.1. bis 6.2.1.2.2. veranschaulicht wird, ist selbstverständlich auch von der gegenwärtigen Sprachkompetenz der SchülerInnen abhängig.

Aufgrund der ausgeprägten Inhaltsorientierung und Ergebnisoffenheit der Lernprozesse bei der Theaterarbeit erweisen sich die Techniken als sprachlich flexibel bzw. formbar, denn, wie sich zeigen wird, können sie durch Veränderungen auf methodischer oder inhaltlicher Ebene für unterschiedliche Niveaustufen angepasst werden. Werden Aspekte wie Vorbereitungszeit, gesamte Sprechdauer in der Fremdsprache, Anwendung von Hilfsmaterialien, Inhalt, Sprachmodus (rezeptiv oder produktiv), Ausmaß der erforderten

selbständigen fremdsprachlichen Leistung, Art der Plenumsaufführung einer Szene oder eines Stückes am Ende der Übung (verbal oder non-verbal als pantomimische Darstellung) oder Dauer der Übung (Durchführung einer einzelnen Technik oder in Verbindung mit anderen) variiert, ergeben sich *vielfältige* Anwendungsmöglichkeiten für unterschiedliche sprachliche Bedürfnisse. Es ist also denkbar, dass ein und dieselbe Technik für LernerInnengruppen in differierenden Erwerbsphasen umsetzbar ist (z.B.: der Heiße Stuhl, der Charakterumriss oder das Standbild aus Kapitel 6.2.1.1.). Ob dieser Tatsache erscheint es problematisch, für einzelne Techniken eindeutige Niveaustufen anzugeben. Die folgenden Vorschläge sind also lediglich als richtungsweisend und von der Verwendung der Textvorlage, des Themas und den oben genannten Variablen bedingt zu betrachten.

In der Planungsphase einer Unterrichtssequenz mit dem Ziel szenischer Arbeit sollten sich Lehrende die Frage stellen, ob ihre SchülerInnen aus sprachlicher Sicht in der Lage sind, die Aufgabe durchzuführen (Maley & Duff 1982: 24). Obwohl sich eine genaue Angabe von Niveaustufen als schwierig gestaltet und die Sprache, die SchülerInnen bei der Übungsausführung benötigen, nicht vorhersagbar ist, fordern Maley & Duff (1982: 24) Lehrende dazu auf, SchülerInnen in der Vorbereitungsphase mit entsprechender Lexik auszustatten. Dieser Vorrat an Phrasen könnte auf Unterlagen als explizites Wissen zu Referenzzwecken beim Spielen bereitgestellt werden und steht somit den Lernenden als Hilfsmaterial beim improvisierten Theaterspielen dauerhaft zu Verfügung. Maley und Duff (1982: 24ff.) fordern das vorangehende Bekanntmachen der SchülerInnen mit entsprechenden lexikalischen Hilfsmitteln im Phrasenformat. Zu diesem Repertoire an Redemitteln zählen beispielsweise Phrasen für die Wiedergabe der eigenen Meinung oder das Beschreiben und Vergleichen von Handlungen (ebd. 24; 27). Auch eine anfängliche explizite Vermittlung und auf Unterlagen illustrierte Bereitstellung von grammatikalischen Strukturen wird als günstig angesehen, sodass das Training von nicht-gelenktem Sprechen durch Orientierungshilfen unterstützt wird (Behr & Wapenhans 2014: 141).

Theaterspielen ruft eine Vielzahl kommunikativer Handlungssituationen und Bedürfnisse hervor, die die Spielenden erfüllen wollen. Dafür müssen sie jedoch sorgfältig vorbereitet und mit fremdsprachlichen Routinen ausgestattet werden (Bergmann 2014a: 98).

6.1.2. Textvorlagen für den szenischen Russischunterricht

6.1.2.1. Literatur und audio-visuelle Medien

Es wird in dieser Arbeit jene theaterpädagogische Zugangsweise vertreten, die als inhaltliche Basis die Auseinandersetzung mit Themengebieten aus literarischen Werken und

verschiedenen audio-visuellen Medien (Spielfilme, Zeichentrickfilme, Hörbücher) ansieht, also Literatur und Filme als Fundament des theaterpädagogischen Unterrichts wahrnimmt, sodass eine Distanz zu den rein auf alltagspraktische Kommunikationsbedürfnisse ausgerichteten Schulbuchdialogen erschaffen werden kann. Sowohl das *Darstellende Spiel* als auch die unterschiedlichen *dramapädagogischen Techniken* können auf diversen Sprachniveaustufen an konkreten Filmen und literarischen Texten umgesetzt werden. Theaterspielen kann somit einen Beitrag zu produktiver Literatur- und Filmarbeit im Russischunterricht leisten und stimuliert gemäß Todorova & Dimitrova ([online]: 1) die Entwicklung eines „literaturnyj vkus". Russische Texte und Filme können auf diese Weise fachdidaktisch spielerisch, vor allem jedoch abwechslungsreich unterrichtet werden.

Für Lehrende, die theatrale Arbeit in ihren bereits sprachlich fortgeschrittenen russischen Literaturunterricht integrieren wollen, ist es wichtig zu verstehen, dass die Inszenierungsübung nicht bloß für analytisch-interpretatorische Zwecke anzuwenden ist, sondern auch als kreativer Sprech- und Schreibanlass für das Training der einzelnen Sprachfertigkeiten fungieren sollte. Für interpretatorische Intentionen werden literarische Werke theatral aufbereitet – entweder durch den Einsatz szenischer Techniken oder im Rahmen des Darstellenden Spiels, um einen vertieften Zugang zur Stoffvorlage zu erreichen. Dies erfolgt zum Beispiel durch Charakterstudien, Motivanalysen, der Betrachtung der Beziehungen der Figuren zueinander, der Textsorte, der Struktur und des Handlungsablaufs der konkreten Geschichte (Höhn 2015: 81; Kempe & Winkelmann 1998: 73-75; Volkmann 2008: 435). Erreicht wird die Behandlung der genannten Elemente hier nicht über formal-analytische Übungen, sondern über die performative Übernahme von Rollen und das szenische Handeln als Figur, was zu einem tieferen Gesamt-, aber auch Detailverständnis der Geschichte führen soll. Durch diesen Zugang werden dieselben Absichten wie die des schriftlichen Interpretierens, das häufig ein Teil des analytischen Schritt-für-Schritt-Arbeitens, bestehend aus Lesen, anschließenden Diskussionen und Texte verfassen, ist, verfolgt. Antonova (2013 [online]) beispielsweise vertritt mit ihrer *metod kommentirovannogo čtenija* solch eine analytisch-interpretatorische Zugangsart zur Auseinandersetzung mit literarischen Werke spezifisch im russischen Fremdsprachenunterricht. In dieser Arbeit jedoch bildet das *Theaterspielen* textorientierte Erarbeitungsmethoden.

Auch in einem Russischunterricht, der von bildungspolitischen Standardisierungsbemühungen der letzten Jahre stark beeinflusst wurde, soll produktionsorientierte Literaturarbeit als Quelle der Behandlung soziokultureller und

historischer Aspekte Relevanz besitzen, wobei einige Gründe hierfür bereits im Kapitel zum Leseverstehen dargelegt wurden. Den SchülerInnen wird durch den Einbezug der literarischen Welt in die Welt des Theaterspielens der Kontakt mit klassischen sowie zeitgenössischen russischen Werken und theatralen Konventionen ermöglicht (Starčenko [online]). Historische und moderne russische Lebenswelten sowie fiktive Berühmtheiten aus der russischen Literatur- und Filmwelt werden durch literaturbasierte Theaterarbeit auf künstlerisch-ästhetische Weise den SchülerInnen eröffnet.

Die Bedeutung von Literatur für die Theaterarbeit soll mit den Worten Siebers (2016: 10) klargemacht werden:

> Literatur hat im Fremdsprachenunterricht trotz der Dominanz alltagspraktischer Dialoge und Sachtexte ihren festen Platz. Sie ist auf besondere Art geeignet, kommunikative Kompetenzen zu fördern und initiiert zudem die kreative Auseinandersetzung mit Themen und Motiven in verschiedenen Zeitepochen und Kulturräumen.

Den LeserInnen soll im Folgenden die Theaterpädagogik als eine Methode der Literaturbehandlung schmackhaft gemacht werden.

6.1.2.2. Textauswahl

Im Zuge der Textarbeit in theaterpädagogischorientierten Unterrichtseinheiten ist zu beachten, dass dieser nicht in seiner Gesamtheit erarbeitet werden muss, denn es lassen sich auch einzelne Ausschnitte, Dialogpassagen, Zeilen oder Handlungsstränge – hierfür eignen sich zum Beispiel Klimaxstellen der Geschichte – durch Dramatechniken behandeln (Maier 2016: 7-8; Volkmann 2008: 445), wobei es durchaus ratsam erscheint, SchülerInnen mit der vollständigen Handlung vertraut zu machen (Maier 2016: 8). Für die Aufführung eines Stückes können der Text als Ganzes oder ebenfalls nur einzelne Teile herangezogen werden.

Allgemeine Kriterien, nach denen sich die Auswahl der Textvorlage orientieren sollte sind curriculare Vorgaben, inhaltliche Neigungen und Alter der SchülerInnengruppe für alters- und interessensadäquate Inhalte, Länge und Schwierigkeitsgrad in lexikalischer, grammatikalischer und inhaltlicher Hinsicht, der Popularitätsgrad des Textes, das Theatralisierungspotential des Texttyps und der Handlung als „typisch[…] narrative[s] Muster“ (Volkmann 2008: 437), ästhetisch-darstellerische Kenntnisse und vorangehende schauspielerische Erfahrungen der SchülerInnen (Höhn 2015: 33; Stadler 2014: 294; Volkmann 2008: 437).

Theaterspielen auf Grundlage von Texten und Filmen sollte sich zudem so gestalten, dass Lehrende, didaktischen Forderungen nach innerer Differenzierung folgend, sowohl

mit Originaltexten als auch adaptierten Versionen arbeiten. In bestimmten Erwerbsphasen und aufgrund der Tatsache, dass Russischlernende an Österreichs Sekundarschulen diese Sprache oftmals als Tertiärsprache unter zeitlich eingeschränkten Rahmenbedingungen erlernen, taugen Originaltexte sicherlich des Öfteren bloß zur Behandlung einzelner Textstellen, während vereinfachte Textversionen vor allem im Russischunterricht, wo ein Lesepensum nicht auf jenem Niveau und in jenem Ausmaß wie in anderen Fremdsprachen möglich ist, SchülerInnen die Chance eröffnen sich mit international angesehener russischer Literatur auseinander zu setzen. Des Weiteren kann die Frage nach Original oder Adaption aufgrund eines weiteren Aspektes zugunsten der didaktisierten Version beantwortet werden: es ist bereits ein vielfältiges Angebot verschiedener Arten von Neuinszenierungen und -auflagen von Literatur verfügbar, wie beispielsweise gekürzte und simplifizierte Ausgaben für herkunftssprachliche Kinder und Jugendliche. Adaptionen klassischer russischer literarischer Werke des Verlages *Zlatoust*, erstellt für LernerInnen des Russischen als Fremdsprache, können als geeignete adaptierte Textfassungen genannt werden. In diesen Texten finden sich keine zweisprachigen Übersetzungen, jedoch werden einzelne Wörter und Wendungen unter der Verwendung anderer, oft einfacherer russischer Lexik und Grammatik umschrieben, da das Zielpublikum international ist. Generell gesprochen sollte bei der Auswahl passender Adaptionen die Qualität dieser unter die Lupe genommen werden und zwischen gekürzten Originaltexten und simplifizierten Versionen unterschieden werden, sodass die Leseerfahrung durchaus „authentisch“ (Von Blanckenburg 2016: 10) bleiben kann und Einblicke in originalgetreue Sprache und narrative Komplexität zugelassen werden, was vor allem für jugendliche LernerInnen bedeutsam ist, da ihre thematischen Präferenzen möglicherweise klassischen Werken und nicht der Kinderliteratur nahe stehen. Entscheidend ist selbstverständlich zudem, ob sich in der Gruppe HerkunftssprecherInnen befinden, für die sich ein Blick in Richtung Originalliteratur sicherlich lohnt, denn ihre Leseansprüche verlangen ein höheres sprachliches Niveau (Mehlhorn 2014c: 249).

Aufgrund der stetigen Entwicklung des Marktes adaptierter Neuauflagen literarischer Werke ist bei der theatralen Aufarbeitung eines Textes sicherlich die Arbeit mit verschiedenen Print- und Audiomedien gleichzeitig möglich.

6.1.2.3. Literarische Textsorten und -beispiele für Theaterarbeit im Russischunterricht

Welche literarischen Werke als Ausgangspunkte für theatrale Herangehensweisen zu produktiver Textarbeit im russischen Fremdsprachenunterricht passend eingesetzt werden können, wird im Folgenden erläutert. Die Vorschläge beziehen sich hauptsächlich auf die dramapädagogische Erarbeitung, es bleibt jedoch jede(m)(r) einzelnen Lehrende(n)(r) überlassen zu bestimmen, ob die genannten Texttypen und -beispiele auch für die Erarbeitung bzw. Adaption für ein Darstellendes Spiel, also die intendierte Aufführung eines gesamten Stückes vor einem Publikum, geeignet sind.

Da das Angebot an verschiedenen Textarten für den Theatermarkt breit gefächert ist, sollten Lehrende auf mediale Abwechslung setzen. Es ist zu beachten, dass Lexik und Grammatik in manchen der hier vorgeschlagenen klassischen Werken Herausforderungen für SchülerInnen darstellen werden, aber auch inhaltliche Aspekte mögen aufgrund ihrer historischen Bezüge unbekannt und komplex erscheinen. Durch entsprechende sprachlich-strukturelle und inhaltliche Vorarbeitsphasen kann jedoch der Weg zur klassischen Literatur geebnet werden. Zudem ist es das Charakteristikum der Inhaltsorientierung, das auch hier das Dilemma überwinden kann. Durch die Beibehaltung der inhaltlichen Offenheit der Übungen können SchülerInnen selbst entscheiden welchen Weg der inhaltlichen Auseinandersetzung sie gehen wollen und schaffen es somit sich anspruchsvollen Texten zu nähern.

Russische *skazki*, also *Volksmärchen*, oder auch anderssprachige beliebte Märchen, wie jene von Andersen, Lindgren oder der Gebrüder Grimm, die in die russische Sprache übersetzt wurden, können in der Theaterarbeit ihren Einsatz finden. Sie können sowohl in Original- als auch „modernisierte[n] Alternativversionen“ (Volkmann 2008: 443) erspielt werden. Neben bekannten russischen Volksmärchen wie jenen über *Baba-Jaga* oder *Deduška Moroz, Repka*, *Teremok, Kolobok* oder *Maša i medved'* können sicherlich für fortgeschrittene LernerInnen Märchen von Puškin oder Prokof'eva, für Unterrichtende bis dato unbekannte *Narodnye russkie skazki* aus der Sammlung Afanas'evs oder Gus'kovas *Derevenskie skazočnye istorii* überzeugen, aber auch ursprünglich aus dem deutschsprachigen Raum bekannte Volksmärchen, die ins Russische übersetzt wurden, wie zum Beispiel *Krasnaja Šapočka*, *Zoluška*, *Metelica* oder *Belosnežka i sem' gnomov* können verwendet werden. Aus dem Märchenkontingent sollten selbstverständlich auch *skazki* verschiedener ethnischer Bevölkerungsgruppen Russlands nicht verbannt werden, wie zum Beispiel bekannte tatarische (*Volšebnoe kol'co* oder *Gul'čeček*) oder burjatische Märchen, durch welche für jugendliche

und erwachsene LernerInnen durch eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit landeskundlichen Aspekten die Arbeit mit Märchen komplexer gestaltet werden kann.

Eine weitere mögliche Textsorte, die in der Theaterarbeit ihre Renaissance erleben könnte, ist die *Lyrik*, also *stichi*, die gemäß Schramm (2016b: 4) „besonders zur kreativen Gestaltung und zum Nachspielen" eingesetzt werden können. Unter Verwendung von Requisiten lassen sich einstudierte Gedichte szenisch vortragen (ebd. 6). Die Präsenz von Reimen erleichtert zudem das Memorisieren einzelner Wörter und grammatikalischer Strukturen (ebd. 6), sodass theatrale Arbeit an Gedichten zur Entwicklung von phonetischen, rhythmischen, intonatorischen, lexikalischen und syntaktischen Fähigkeiten beitragen (ebd. 6). Je nach Sprachniveau lässt sich für den Russischunterricht eine Vielzahl an Gedichten ausfindig machen, so zum Beispiel scheinen *Aty-Baty, šli soldaty* von Kušak für den Anfangsunterricht, *Bagaž, Kruglyj god*, *Počta* von Maršak, *Telefon* von Čukovskij, *Očen', očen' vkusnyj pirog* und *Iz doma vyšël čelovek* von Charms für fortgeschrittene Erwerbsphasen günstig, während in Gruppen, die Russisch bereits in kompetenter Anwendung beherrschen, beispielweise auf Achmatovas, Bloks, Brodskijs, Cvetaevas, Esenins, Mandel'štams, Pasternaks, Puškins oder Rožděstvenskijs lyrische Werke zurückgegriffen werden kann, wobei vor allem Gedichte, die von konkreten Ereignissen und nicht bloßen abstrakten Inhalten berichten, für die szenische Inszenierung besser geeignet sind, wie zum Beispiel Esenins Gedicht mit dem Titel *Babuškiny skazki* oder Bloks Gedicht *V oktjabre*.

Drittens ist auch die russische Kurzprosa, *korotkij rasskaz* oder einfach nur *rasskaz*, mit ihren textsortentypischen Merkmalen für Theatralisierung passend. Kurzgeschichten, die oft wenige Handlungsstränge und Figuren beinhalten, können durch Dramaübungen inhaltlich erarbeitet oder in Drehbücher verwandelt werden. Günstig erscheinen für fortgeschrittene LernerInnen insbesondere *rasskazy* des russischen Autors Čechov, aus dessen Bandbreite hier nur wenige genannt werden sollen, wie zum Beispiel *Čelovek v futljare, Razmaznja, Dačniki, Zloj mal'čik,* aber auch Tolstojs *Tri Medvedja* und *rasskazy* aus der Sammlung *Derevenskaja proza* von Šukšin können auf selbstständiger Sprachverwendungsstufe aufbereitet werden. Auf Anfängerniveau oder in einer leicht fortgeschrittenen Erwerbsphase können Sorels *Rasskazy iz korobki,* die gemäß Schramm (2016a: 4) als Texte mit einer herkunftssprachlichen ZielleserInnenschaft „in einfacher und zudem moderner Sprache geschrieben" sind, als Fundament für Theaterspielen fungieren. Kurzgeschichten russischer AutorInnen der Gegenwart finden sich außerdem in *Institut snovidenij*, ein Buch von Aleškovskij, und im zweisprachigen Band *Junge russische Literatur*, herausgegeben von Senft. In dieser Sammlung russischer prosaischer Kurztexte, deren Auseinandersetzung sicherlich den

kognitiven Ansprüchen Jugendlicher und junger Erwachsener gerecht werden kann, da die Inhalte der Texte von „[h]eiter bis kritisch“ (Sieber 2015: 10) reichen und gesellschaftspolitische Themen aufgreifen, summiert sich eine Reihe für den Theaterunterricht geeigneter kurzprosaischer Modelle.

Als weiteres Genre ist die russische prosaische *Kinderliteratur*, *detskaja literatura*, zu nennen, die aus sprachlicher Perspektive für Fremdsprachenlernende oft leichter zu bewältigen ist (Schramm 2016a: 4), aus inhaltlicher Perspektive sicherlich jedoch nicht immer den primären Interessen jugendlicher LernerInnen nahesteht. Geeignet scheint sie daher im Spezifischen für den Russischerwerb in der Sekundarstufe I. In die Welt zeitgenössischer russischer Kinderliteratur kann auf folgender Homepage eingetaucht werden: www.newbook-awards.ru, wo die neuesten Kinderbucherscheinungen, die im Rahmen des jährlichen nationalen Kinderliteraturwettbewerbs *Novaja detskaja kniga* Bekanntheit erlangen, vorgestellt werden. Fündig werden Lehrende auch, wenn sie sich auf die Spuren beliebter zeitgenössischer russischer AutorInnen begeben, zu denen insbesondere Akunin oder Oster mit ihrer *detskaja literatura* zählen.

Ebenso lohnt es sich einen Blick auf *Comics* bzw. die Nachfolgetextsorte dieser, nämlich *Graphic novels*, *vizual'nye novelly*, als neuartige literarische Textsorte zur Initiierung auf Inszenierung beruhender fremdsprachlicher Handlungen zu werfen. Mayer (2014: 9) rät zur Verwendung von Graphic Novels ohne Text als „Fundgrube für den Fremdsprachenunterricht“. SchülerInnen werden dabei angeregt, erzählerische Fertigkeiten zu trainieren, indem sie die Geschichten hinter den Bildern selbst narrativ rekonstruieren müssen. Es ist allgemein bekannt, dass in Comics und Graphic Novels die Anzahl an direkten Reden groß ist, wobei es sich beim Dialog um ein sprachliches Merkmal handelt, welches die Adäquatheit diese Textsorte für Dramaarbeit hervorhebt.

Abschließend bilden Lieder, *pesni*, einen nicht unbedeutenden Bestandteil im literarischen Kontingent für Theaterarbeit im Russischunterricht. Es werden aus Liedern wohl keine komplexen Theaterstücke entstehen, sicherlich aber lassen sich dramapädagogische Techniken daran umsetzen. Russische Liedervorschläge für die dramatische Inszenierungsarbeit finden sich bei Todorova und Dimitrova (2015: 88-90), wie beispielsweise *Razzkaži, Sneguročka!* oder *Romaškovaja koška*. Auch das Weihnachtslied *V lesu rodilas' ëločka*, das bekannte Kinderlied *Ulybka* oder das aus dem Englischen international bekannte Kinderlied *If you're happy and you know it,* in russischer Sprache als *Esli veselo živëtsja* bezeichnet, eignen sich für theatrale Arbeit auf Beginnerstufe. Lieder aus der Sparte der russischen Popmusik, zum Beispiel von bekannten SängerInnen der Gegenwart

wie Alla Pugačëva oder Dima Bilan, können ebenfalls den Anfangspunkt für theatrale Arbeit konstituieren. Eng verwandt mit Liedern sind sogenannte „*action songs and rhymes*“ (Volkmann 2008: 434), von Schramm (2015: 7) auch als „Schnellsprechverse[…]“ bezeichnet, die zur performativ-szenischen Darstellung des Inhalts einladen und dank ihrer strukturellen und sprachlichen Redundanz eine günstige Vorlage für fremdsprachliches Aussprachetraining bieten. Als Beispiele können die allgemein beliebten melodischen Reime *Raz, dva, tri* oder *Ele-ele Lena ela* genannt werden. Ausspracheschulung und das Erlernen des russischen Alphabets können zudem über die Inszenierung russischer Tierreime, wo jeder Vers einem anderen Buchstaben gewidmet ist, erfolgen.

Zuallerletzt sind es der Roman, *roman,* das Drama, Theater- oder Bühnenstück, *p'esa* und die für den russischen Sprachraum typische prosaisch-erzählerische Textsorte geringerer Länge, *povest',* die als literarische Texteinheiten größeren Umfanges theatrale Gestaltung im Rahmen dramapädagogischer Übungen oder des Darstellenden Spiels als Projekt ermöglichen. Die Liste geeigneter Textbeispiele für diese drei Genrearten erscheint unendlich und die Neigungen der einzelnen Russischlehrenden unterscheiden sich hier. Der Einbezug von sowohl klassischen als auch zeitgenössischen Werken erschafft jedoch sicherlich eine sprachlich und inhaltlich wohltuende Balance. Einige konkrete Beispiele sollen genannt werden. Zu passenden dramatischen Vorlagen für die theatrale Arbeit mit LernerInnen, die bereits weiter fortgeschrittene bzw. selbständige Sprachfähigkeiten aufweisen, zählen Werke der Autoren Gogol' mit *Revizor*, Maršak mit *Dvenadcat' mesjacev*, Čechov mit *Čajka, Djadja Vanja* oder *Tri sëstry*, die v.a. von psychologischen Aspekten, der russischen Mentalität und den Beziehungen zwischen Menschen handeln (Antonova 2013 [online]) und ihre hauptsächliche Anwendung womöglich in der gymnasialen Oberstufe finden werden. Klassische *povesti* wie Puškins *Povesti Belkina* und *Pikovaja dama*, Čechovs *Dama s sobačkoj* sowie Gogol's *Nos, Šinel'* und *Vij* haben ebenfalls ihren Platz im theaterpädagogischen Russischunterricht der Sekundarstufe II. Bei den Romanen reicht die Bandbreite je nach Niveau und Interesse von Gogol’, Lermontov, Turgenev, Dostoevskij, Pasternak über Bulgakov und Nabokov bis hin zu zeitgenössischen Autoren wie Akunin, Donskich, Gluchovskij, Ključarëva (*Rossija: Obščij vagon*) und Lipskerov. All diese Texte bieten Stoffvorlagen für die Theaterarbeit unterschiedlichen Charakters, wobei, wie bereits erwähnt wurde, von prosaischen oder dramatischen Texten auch bloß Ausschnitte gewählt werden können.

Dieses Kapitel enthielt als kurze, zu Überblickszwecken gestaltete Handreichung für Russischlehrende eine Spannweite an vorgeschlagenen Textsorten und -beispielen zur

Theaterarbeit im Russischunterricht, wobei deutlich wurde, dass, abhängig vom Texttyp, die literarischen Stoffvorlagen von Anfängerniveau über fortgeschrittene bis hin zu selbständiger und kompetenter Sprachfähigkeit reichen. Eine Wiederkehr einzelner literarischer Genres und konkreter Textvorlagen findet im Kapitel zu den Dramatechniken statt.

6.1.2.4. Audio-visuelles Vorlagenmaterial für Theaterarbeit im Russischunterricht

Der Einsatz medialer Formen wie *Spielfilme*, *Zeichentrickfilme* oder *Hörbücher* ist ebenfalls als Ausgangsmaterial für den theatralen Russischunterricht denkbar.

Sowohl klassische als auch moderne russische *fil'my* wie *Karnaval'naja noč' (1956), Ja šagaju po Moskve (1963), Ironija sud'by, ili S legkim parom! (1975), Žestokij romans (1984), Brat (1997), Est-Ouest (1999), Piter FM (2006), Žara (2006), Rusalka (2007), Le concert (2009), Moskva, ja ljublju tebja! (2010), Vykrutasy (2011), Ja budu rjadom (2012), Legenda Nomer 17 (2013), Leviafan (2014), Insajt (2015)* oder *Peterburg. Tol'ko po ljubvi (2016)*, die sowohl gesellschaftspolitische und soziokulturelle Themen des gegenwärtigen Russlands behandeln als auch Einblicke in historische Aspekte des Landes, wie zum Beispiel sowjetische gesellschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen, geben, können zur Theaterarbeit in fortgeschrittenen und kompetenten Spracherwerbsphasen, vor allem in der Sekundarstufe II, genutzt werden. Auf der Suche nach geeigneten Spielfilmen für den theatralen Russischunterricht werden Lehrende auf den Internetseiten www.film.ru und www.kinoteatr.ru oder in der Rubrik Multi*media* im Periodikum *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch* fündig.

Russische *mul'tfil'my*, also Zeichentrickfilme, die als spezifische Phänomene der visuellen russischen Pop-Medienkultur seit der vor allem in den 1970er und 1980er Jahren blühenden Entstehung sowjetischer Trickfilme Bekanntheit erlangten, sind mit ihren einfachen Handlungssträngen und ihrer nicht allzu komplexen Sprache im Gegensatz zu den davor genannten anspruchsvolleren Spielfilmen für den theatralen Russischunterricht in frühen Erwerbsetappen mit SchülerInnen unterschiedlicher Altersstufen geeignet (Drinnenberg 2010: 7). Wapenhans (2014b: 262) hält fest, dass russische *mul'tiki* aus der Vergangenheit noch immer „sehenswert“ sind, jedoch kann auch auf moderne Trickfilmproduktionen verwiesen werden, wie beispielsweise *Maša i medved'* oder *Priključenija Luntika*. Zu den klassischen Trickfilmen in russischer Sprache zählen unter einer Vielzahl die Serienreihen *Čeburaška, 38 popugaev, Nu pogodi!, Troe iz Prostokvašino* oder *Prosto tak.*

Hörbücher, audioknigi, können ebenfalls für szenische Inszenierungen ansprechend sein. So zum Beispiel werden Märchen, Kurzgeschichten oder andere literarische Textsorten nicht selten in Audioaufnahmen verwandelt, deren Einsatz Hörverständnis schulen kann. Online kann auf folgender Website nach Audiomaterial gestöbert werden: www.audiohrestomatiya.ru. Russische SchauspielerInnen stellten hier ihre Stimmen zur Verfügung, um populäre literarische Werke in Audiomaterial zu transferieren.

Abschließend ist zu beachten, dass sowohl prosaische als auch dramatische literarische Werke nicht selten zusätzlich als Verfilmungen oder in Hörbuchformat rezipiert werden können. Somit ist für Lehrende die einzelne Geschichte durch Anwendung verschiedener medialer Formen theatral aufbereitbar.

6.2. Theaterpädagogische Ansätze im Russischunterricht

6.2.1. Dramapädagogische Techniken

„Theatermachen, das ist nicht nur etwas für ausgebildete Profis. Theatermachen, das entfaltet Gedanken, Visionen und Formen, die man sich selbst manchmal gar nicht zugetraut hat.“ (Höhn 2015: 7)

Der Einstieg in theaterpädagogisches Vorgehen im Russischunterricht sollte nicht zugleich am herausforderndsten Ende des Kontinuums (Kapitel 4.5.) beginnen, weshalb in den folgenden zwei Abschnitten eine Varietät an dramapädagogischen Kurztechniken, die als kleinere Dramenformen für den Russischunterricht in den Sekundarstufen I und II anwendbar sind, möglichst praxisnah vorgestellt werden soll und als Vorstufe bzw. Vorbereitung zu jener Art der theaterpädagogischen Arbeit fungieren sollen, bei der das künstlerische Schauspielen selbst den Mittelpunkt bildet, nämlich dem *Darstellenden Spiel* (siehe Kapitel 6.2.2.). Sicherlich sind kritische Stimmen, die danach fragen, ob es sich bei den folgenden Übungen tatsächlich um Theaterspielen handle, nachvollziehbar. Etwaige Zweifel können jedoch bereinigt werden, denn performative Elemente, die den Grundstein dramapädagogischer Aktivitäten bilden, sind, wie bereits in Kapitel 2.1. analysiert wurde, ein Charakteristikum von Theater. Das heißt durch umfassenden Körper- und Stimmeinsatz sowie die Übernahme einer fiktiven Rolle, das heißt durch den Einbezug einer Vielzahl performativer Komponenten, erlangen auch dramapädagogische Kurztechniken theatralen Status.

Dramapädagogische Arbeitsformen setzen sich zusammen aus Aufgabenstellungen performanzorientierter Art, die nicht auf Perfektion ausgerichtete schauspielerische Aktivitäten als Zentrum der Tätigkeit betrachten, sondern improvisierendes sprachliches Handeln fordern, in welchem SchülerInnen auf spontane Weise in Rollen aus Textvorlagen

schlüpfen (Kempe & Winkelmann 1998: 33; Volkmann 2008: 445). Aus der Rolle heraus wird die dramapädagogische Übung durch Anwendung von Sprachfertigkeiten erfüllt, deren Endprodukt nicht immer, gelegentlich jedoch, eine szenische Aufführung vor KlassenkollegInnen sein kann. Das Hauptaugenmerk der Dramapädagogik liegt nicht auf dem Produkt, sondern dem Prozess der Inszenierungstätigkeit, der, wie bereits viele Male erwähnt wurde, von inhaltlicher Offenheit geprägt ist. Ziel und primäres Element dieser Zugangsweise sollen mit den Worten Stredders (2006: 25) noch einmal präzisiert werden:

> Alle Übungen dieser Art basieren auf dem Schlüsselkonzept, dass die Lehrenden den Lernenden die Sprache an die Hand geben und diese dann unter Nutzung ihres Kurzzeitgedächtnisses damit arbeiten.

Das Klassenzimmer selbst wird dabei durch Umstrukturierung des herkömmlichen Tisch- und Sesselaufbaus zur Bühne, deren Gestaltung möglichst schlicht, anspruchslos und Größe klein gehalten werden sollten, wobei die Gruppengröße bestimmt, wie viel Raum für Bewegung geschaffen wird (Maley & Duff 1982: 18-19). Es ist zu beachten, dass, je opulenter das Bühnenbild eingerichtet ist, desto stärker der Grad an schauspielerischer Erwartung bzw. Herausforderung an die SchülerInnen als Agierende zunimmt (Höhn 2015: 33). Mit wenigen, einfachen Requisiten, die durch den Gebrauch von Alltagsklamotten oder Stoffen, wie zum Beispiel Decken, Jacken oder Tüchern, zusammengestellt werden, kann SchülerInnen die szenische Arbeit erleichtert werden, indem sie sich durch eine dezente Verkleidung mit ihrer Rolle schneller identifizieren können, ohne dabei jedoch Überforderung zu verspüren (ebd. 92; Leßmann 2006: 40). Die im Klassenraum vorhandenen funktionalen Gegenstände können ebenfalls für die szenische Tätigkeit verwendet werden, wodurch der Raum als Theaterraum auf neuartige Weise erforscht werden kann (ebd. 39-40).

Drei Grundbedingungen für die gelungene Durchführung dramapädagogischer Übungen sind die Freigabe einer Vorbereitungsphase mit individueller Unterstützung, die Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses zwischen den Agierenden im Klassenraum sowie die Akzeptanz von „Heterogenität“ (Ulrich 2015: 243) in der Ausführung der Aufgabe.

Die im Folgenden behandelten Dramatechniken nehmen einen bedeutenden Platz in jedem „theaterpädagogische[n] Werkzeugkoffer“ (Höhn 2015: 18) ein und sollten somit einen zentralen Bestandteil des didaktisch-methodischen Repertoires von Lehrenden, die im Fremdsprachenunterricht theaterpädagogisch abwechslungsreich arbeiten wollen, bilden. Erst durch die Aneignung des Wissens über die Vielzahl methodischer Möglichkeiten wird der Reichtum der Theaterpädagogik ersichtlich.

6.2.1.1. Charakterstudien und vertiefende Erarbeitung des Inhalts

Die folgenden szenischen Techniken dienen der charakterisierenden Erarbeitung von Figuren aus Literatur und Filmen, sowie einer detaillierten Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Geschichte.

6.2.1.1.1. Gedankenallee/Engel und Teufel (Running the Gauntlet)

Methode:

An jenen kritischen Stellen einer Geschichte, wo sich deren Figuren in einer Situation des Zweifelns bzw. der emotionalen Unsicherheit in Bezug auf Entscheidungsfindungen wiederfinden, kann mit SchülerInnen die dramapädagogische Methode der *Gedankenallee* durchgeführt werden (Kempe & Winkelmann 1998: 40), die Tureceks (2015: 268) *Engel und Teufel*-Technik in ihrer Struktur nahe steht (Even 2008: 166; Kempe & Winkelmann 1998: 40).

Dazu werden zwei Gruppen gebildet, wobei jede dieser zwei Teams unterschiedliche, einander deutlich wiedersprechende Sichtweisen vertritt und für ihre Perspektiven Argumente formuliert, die sozusagen als Pro- und Contra-Argumente fungieren, während ein(e) Schüler(in) keiner dieser beiden Gruppen zugehörig ist, da er/sie in die Rolle des/der Protagonisten(in), der/die eine Entscheidung zu treffen hat, schlüpft (Even 2008: 166). Die beiden Gruppen platzieren sich nach Argumentationsfindung entlang zweier Linien, die einander gegenüber stehen, wodurch sie eine Allee bilden, durch welche der/die Protgaonist(in) im Laufe der Übung schreitet (ebd. 166). Während die Figur aus der Geschichte die Allee langsamen Schrittes entlang geht, werden ihr von den Bäumen die zuvor gesammelten Pro- und Kontra-Argumente entgegen gerufen (ebd. 166).

Durch diese Art des szenischen Spiels wird ein emotionaler Gewissenskonflikt vorgeführt, der je nach schauspielerischer Erfahrung intensiviert werden kann, indem die Figur bestimmte Arten von Körpersprache einsetzt, wie beispielsweise einen gesenkten, starren Blick oder das Zuhalten der Ohren als Gesten der Verzweiflung. Die Bäume der Allee, verkörpert durch die restlichen SchülerInnen, können sich der Person außerdem stetig physisch nähern und dadurch den psychologischen Druck, der auf dieser Figur lastet, performativ simulieren.

Russischunterricht:

Auffällige entscheidende Momente, in denen sich ProtagonistInnen mit zwiespältigen Gedanken konfrontiert sehen, finden sich in den folgenden Texten und Filmen: der Gewissenskonflikt Hermanns in *Pikovaja dama*, die schwere Entscheidung, die Inna in *Ja*

budu rjadom zum Wohle ihres Sohnes zu treffen hat, aber auch Maša im Film *Piter FM* erkennt ihr Unglück in der Verlobung mit Kostja und erfährt dementsprechende Gewissenskonflikte.

Die genannten Textvorlagen verlangen ein fortgeschrittenes Sprachniveau, während die Übung selbst bereits mit der Fähigkeit elementare, auf Koordination beruhende syntaktische Konstruktionen zu bilden, wie beispielsweise „Vyjdi zamuž za nego“ oder „On interesuetsja toboj“, passend zu *Piter FM*, vollzogen werden kann.

6.2.1.1.2. Doppeln (Doubling)

Methode:

Beim *Doppeln* (Eigenbauer o.J.: 14) oder *Doubling* (Even 2008: 165) schlüpft ein(e) Schüler(in) in die Rolle einer Figur aus der Geschichte, als welche er/sie auf einem Sessel in der Mitte des Klassenraumes Platz nimmt. Es werden dabei spezifische Körperhaltungen eingenommen, die verschiedene mentale Zustände, in welchen sich die literarische Figur der Geschichte befindet (z.B. Schultern hängen lassen, um Traurigkeit darzustellen oder aufrechte Körperhaltung, um Stolz, Selbstbewusstsein oder Mut zu verkörpern), wiederspiegeln. MitschülerInnen betrachten den non-verbalen Ausdruck der sitzenden Person, wobei anschließend ein(e) Kollege(in) hinter der sitzenden Person stehend Platz nimmt und als deren Double handelt (ebd. 165). In Abänderung der Technik kann der Doppelgänger dazu aufgefordert werden, die Gedanken der sitzenden Figur laut zu formulieren, wobei das Gesagte der Haltung des/der Protagonisten(in) entsprechen muss. Je nachdem welche Pose die Figur einnimmt, hat das Double seine/ihre Äußerungen dieser anzupassen und bezieht sich dabei auf Ereignisse und Handlungsstränge der Geschichte. Trainiert werde dadurch die Fähigkeit des Perspektivenwechsels, denn „[p]hysically adopting another’s posture helps in adopting an inner perspective“ (ebd. 166).

Russischunterricht:

Diese dramapädagogische Methode kann bereits auf leicht fortgeschrittenem Niveau eingesetzt werden, indem SchülerInnen erlaubt wird, einzelne Wörter unterschiedlicher Wortarten, zum Beispiel Adjektive, zu benutzen, um den Gefühlszustand der Person zu beschreiben, ohne dass dabei vollständige Sätze konstruiert werden müssen. So zum Beispiel kann der Protagonist Garik aus *Rasskazy iz korobki* auf dem Sessel Platz nehmen und mit unterschiedlichen Körperhaltungen und entsprechenden Wörtern oder einfachen Phrasen vom Double charakterisiert werden (z.B.: „sčastliv“, „on skučaet po detstvu“, „on pomnit cirk“, „spokojnyj“). Das Niveau wird angehoben, indem sprachlich und inhaltlich komplexere

Textvorlagen gewählt werden, wie zum Beispiel Čechovs *Tri sëstry*, wo sich die Charaktere auf der Suche nach erfüllenden Lebensinhalten in unterschiedlichen Gefühlszuständen wiederfinden.

6.2.1.1.3. Der heiße Stuhl (Hot Seating)

Methode:

Bei der *Hot Seating*- (Even 2008: 168) bzw. *Heißer Stuhl*-Technik (Turecek 2015: 266) wird ein Sessel in der Mitte des Raumes als „heißer", also wichtiger bzw. zentraler Platz, eingerichtet, worauf eine Person in der Rolle eines(er) Protagonisten(in) Platz nimmt und als diese(r) Fragen beantwortet, die ihm/ihr vom Rest der Klasse gestellt werden (Kempe & Winkelmann 1998: 39). Die Fragen beziehen sich auf den Inhalt des Textes, insbesondere sollen sie so formuliert sein, dass verschiedene Aspekte des Profils der Figur detaillierter ausgearbeitet werden können. Auf diese Weise erfolgt theatrale Charakterisierungsarbeit, die das Wesen der Figur, also Psyche, Aussehen, äußeres Verhalten, Eigenheiten, Präferenzen, Persönlichkeitsentwicklung, soziale Rollen und Beziehungen u.v.m. deutlich macht. Zweck dieser Übung ist es, dass „details of a character" (Even 2008: 168) gemeinsam erarbeitet werden.

Der *Heiße Stuhl* eignet sich insbesondere für Differenzierungsmaßnahmen, insofern, dass die sprachlichen Anforderungen des Stuhls für jene Personen passend erscheinen, die spontan auf unerwartete Fragen Antworten geben können und demnach über starke mündliche Fähigkeiten verfügen, während die restlichen SchülerInnen ihre Fragen zuvor in Stille ausarbeiten können. Auch bemerkt Even (2008: 169), dass sicherlich nicht jeder Persönlichkeitstyp auf dem *Heißen Stuhl* den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit einnehmen will. Diese individuellen Neigungen sind zu berücksichtigen, denn der Zwang zu schauspielerischer Leistung vor einem Publikum kann sowohl language anxiety (Kapitel 5.3.2.) erhöhen als auch Motivation (Kapitel 5.1.2.) hemmen.

Russischunterricht:

Es handelt sich beim *Heißen Stuhl* um eine szenische Methode, die für die Charakterisierungsarbeit jeglicher ProtagonistInnen eingesetzt werden kann.

Das Training der Verwendung von Fragestellungen mit Fragewörtern wie „počemu", „začem", „kogda", „kto", „kak", „gde", „čto", „skol'ko" oder „kuda" wird hier initiiert, da dadurch in die Tiefe des Charakters Einblick gewährt werden kann. Auf A2-Niveau ist der *Heiße Stuhl* ebenso anwendbar, sobald Lehrende neben inhaltlich offenen auch Ja/Nein-

Fragen zulassen, denn dadurch können die Anforderungen an das Ausmaß der erforderten mündlichen Leistung der SchülerInnen auf dem *Hot Seat* verringert werden.

Beispiele für Fragen an *Baba-Jaga*, deren Geschichten sich bereits nach elementarer Erwerbsphase, also auf leicht fortgeschrittenem Sprachniveau, lesen lassen, könnten folgendermaßen lauten: „Vy ljubite detej?“, „Gde vy živëte?“, „Čto ljubite gotovit'?“ oder „V čëm vy letaete?“. Ein(e) Schüler(in) schlüpft in die Rolle der *Baba-Jaga*, nimmt am *Heißen Stuhl* Platz und beantwortet die Fragen des Plenums, wobei durch den Einsatz zusätzlicher performativer und künstlerischer Elemente, wie zum Beispiel durch Veränderung der Stimme oder Requisitengebrauch von Tüchern als Kleid oder Umhang der Hexe der Übung noch mehr theatrale Gestaltung verliehen werden kann.

6.2.1.1.4. Charakterumriss (Role on the Wall)

Methode:

Auch die Technik des *Charakterumrisses* (Kempe & Winkelmann 1998: 38) oder *Role on the Wall* (Swartz 2004: 78) erlaubt einen tieferen Zugang zur Analyse von ProtagonistInnen, wobei die Durchführung dieser Methode hauptsächlich auf schriftlichen Fertigkeiten basiert (Kempe & Winkelmann 1998: 38). Auf ein Papierplakat wird ein Umriss einer ausgewählten Figur der Geschichte gezeichnet, in welchen einzelne Wörter, Phrasen oder Sätze zu Eigenschaften, Gewohnheiten, Vorlieben, sozialen Rollen, Beziehungen, Aussehen und äußerem Verhalten notiert werden (ebd. 38).

Diese Methode kann traditionell-analytische Aufgabenformen in der Charakterisierungsarbeit, die vor allem Schreibkompetenzen erfordern, erweitern oder ersetzen. Auf dramapädagogische Weise wird ein Verständnis der Rolle erarbeitet und je nach Ideen und Vorstellungen künstlerisch dargestellt. Die Figur des Charakterumrisses kann, wie in den davor dargestellten Techniken, eine Person, ein Tier, eine Märchengestalt u.v.m. sein.

Russischunterricht:

Während das Verfassen eines interpretativ-charakterisierenden Aufsatzes jenen SchülerInnen mit kompetenten Russischfertigkeiten vorenthalten ist, kann durch den Charakterumriss SchülerInnen auf niedrigerem Niveau ermöglicht werden, sich mit Figuren aus literarischen Werken oder Filmen in analytischer Weise auseinanderzusetzen.

Das Eintragen einzelner Wörter unterschiedlicher Wortklassen zur Charakterisierung von Personen, wie beispielsweise Adjektiven („spokojnyj“, „otkrytyj“, „obrazovannyj“, „čestnyj“, „tolerantnyj“, „vežlivyi“ etc.), Nomen („devuška“, „mal'čik“, „ličnost'“, „odežda“, „sportsmen/ka“, „architektor“) oder längeren syntaktischen Einheiten („On/ona ljubit“,

„nosit“, „vedët sebja“, „dumaet“, „znaet“, „predpočitaet“, „nenavidit“ etc.) dient sowohl dem Wortschatz- und Orthographietraining als auch der Ausarbeitung von Details, die ein intensiveres Verständnis des Inhalts und der Figuren herbeiführen.

So lassen sich Charakterumrisse auch von tierischen Berühmtheiten aus der visuellen Populärkultur der russischen *mul'tiki*, die sich primär an Kinder richtet, erstellen, wie zum Beispiel von *Čeburaška* oder den drei Helden aus *Prostokvašino*, während für die Sekundarstufe II ProtagonistInnen aus russischer Literatur für Erwachsene oder junge Erwachsene passender erscheinen, wie zum Beispiel Akakij Akakievič aus Gogol's Erzählung *Šinel'*, der sich in besonderem Maße für einen Charakterumriss oder eine Gegenüberstellung von zwei Umrissen eignet, insofern sich seine Persönlichkeit durch Tragen des Mantels bedeutend verändert und diese Wandlung zugleich ein zentrales Element der Erzählung darstellt.

6.2.1.1.5. Standbild (Still Image, Freeze-Frame, Sculpting) mit Gedankenbeleuchtung (Thought Tracking) und Aufführungskarussell (Performance Carousel)

Methode:

Beim *Standbild* (Turecek 2015: 268), auch *Still Image* (Even 2008: 167) oder *Freeze-Frame* (Turecek 2015: 268) genannt, wird den SchülerInnen aufgetragen in Partner-, Gruppen- oder Plenumsformationen einen bestimmten Moment aus der Geschichte der Textvorlage oder des Filmes als Standbild darzustellen. Das Standbild kann auch während einer Aufführung einer gesamten Szene zustande kommen, indem ein „Impuls“ (Höhn 2015: 84), das kann ein Klatschgeräusch, Stampfen oder Ausruf des Wortes „Freeze!“ durch Lehrende sein, zum abrupten Einfrieren in der jeweiligen Körperhaltung appelliert (ebd. 84).

Diese Art des starren und stummen Standbildes, welche als Methode insbesondere das theaterpädagogische Repertoire für Fremdsprachenunterricht in frühen Erwerbsphasen erweitert, kann durch das *Bewegte Standbild* (Eigenbauer o.J.: 7) und die *Thought Tracking*-Methode (ebd. 2) ergänzt werden, wo durch einen „Berührungsimpuls“ (ebd. 2) von ZuschauerInnen die eingefrorene Figur, die Teil des kollektiven Standbildes ist, aktiviert bzw. angeregt wird, seine/ihre Gedanken als ProtagonistIn laut auszusprechen, wobei hier Länge und sprachliche Komplexität der Äußerungen variieren können (ebd. 2). Es könnte durch den Tastimpuls auch ein Standbild in Szene, also in Bewegung, versetzt werden, die durch ein weiteres Signal wiederum gestoppt werden kann. Auch ist jene Vorgehensweise möglich, wo

durch Berührung einer Figur SchülerInnen aus dem Publikum in das Standbild einsteigen, sodass der/die Berührte durch den/die Berührende(n) ausgewechselt wird.

Es handelt sich bei diesen Standbildtechniken um Figurenkonstellationen, die als „frozen moment in time and space" (Even 2008: 167) sowohl inhaltliche Aspekte eines Textes vertieft erarbeiten, als auch Charaktere, ihre Beziehungskonstellationen und Persönlichkeitsveränderungen im Verlauf der Handlung detaillierter nachzeichnen.

Um subjektive Interpretationszugänge zu einer Geschichte noch deutlicher theatral darzustellen und zu vergleichen, können zwei Gruppen jeweils ein Standbild zu ein und derselben Szene bilden (Höhn 2015: 84). Außerdem können unterschiedliche Momente der Geschichte als Standbilder vorgeführt werden, wobei die Aufgabe für den zuschauenden Rest der Gruppe darin besteht, die jeweilige Textpassage oder Filmsequenz zu erraten (Volkmann 2008: 448). Daraus ist die Entwicklung eines *Performance Carousel* (Baldwin & John 2012: 38) bzw. *Aufführungskarussells* (Eigenbauer o.J.: 3) möglich, wo einzelne Gruppen ihre Standbilder nacheinander in Bewegungsablauf versetzen. Das heißt sobald eine Gruppe ihre Szene vorspielte, frieren die SchauspielerInnen dieser Formation wieder ein, wobei im selben Moment das nächste Standbild erwacht u.s.w. Auf diese Weise wird eine kollektive Aufführung einzelner Szenen der Geschichte erschaffen, was als ästhetische Erweiterung der bloßen Standbild-Technik angesehen wird (Baldwin & John 2012: 38). Abschließend könnte die Rolle des *Sculptor*, also „Figurenaufstellers" (Volkmann 2008: 447), hinzugefügt werden, in die eine Person schlüpft und somit das Standbild nach seinen/ihren Vorstellungen selbst erbaut, indem er/sie mit den bloßen Händen MitschülerInnen in die jeweiligen Figurenaufstellungen versetzt, was dieser Standbildvariationsübung die Bezeichnungen *Partner* oder *Group Scultping* (Van de Water, McAvoy & Hunt 2015: 98) verleiht.

Russischunterricht:

Es werden sich in jeder Geschichte beliebiger Länge und inhaltlicher Komplexität Momente, Ereignisse, Szenen oder ganze Handlungsstränge zur Selektion für die Anwendung der Standbild-Methode eignen. Großer Beliebtheit erfreut sich diese Dramatechnik womöglich aufgrund ihrer sprachlichen Formbarkeit, was in einem breiten Anwendungsgebiet, das alle Niveaustufen umfasst, resultiert.

Es sind hier erstmals lyrische Texte, mit deren Inhalten und Charakteren sich SchülerInnen unter Anwendung dieser performativen Aufgabenform befassen können. Die unterschiedlichen Anrufe der verschiedenen Tierfreunde, die das lyrische Ich im Gedicht *Telefon* von Čukovskij erhält, könnten als Standbilder dargestellt und als Sequenz nacheinander vorgeführt werden. Das Aufführungskarussell erlaubt als methodische

Erweiterung eine Inszenierung des Gedichtes, an der alle SchülerInnen teilnehmen können, was gleichzeitig sprachliche Anforderungen im mündlichen Modus reduziert, da nicht der *gesamte* Text auswendig gelernt werden muss, so wie es beim Darstellenden Spiel üblich ist. Dieserart lässt sich eine Kleinform eines kollektiven Darstellenden Spiels erarbeiten, das den zeitlichen Rahmen einer Unterrichtseinheit nicht sprengt.

Der Film *Rusalka,* passend für den Russischunterricht fortgeschrittenen Niveaus (A2-B1) und mit jugendlichen LernerInnen, ist auf den Spuren von Alisa als Kind, die mit ihrer Mutter und Großmutter in einem Dorf lebt und von Alisa als Jugendliche in Moskau. Hinsichtlich der Tatsache, dass Alisa aufgrund einer psychischen Blockade infolge traumatischer Ereignisse die mehrheitliche Zeit der Filmhandlung nicht spricht, scheint *Rusalka* für die Standbildarbeit mit Thought Tracking außergewöhnlich passend, da auf diese Art „Leerstellen" (Turecek 2015: 268), also Aspekte des Inhalts bzw. der Charaktere, die dem Publikum verschlossen bleiben, wie zum Beispiel Alisas Gedanken und Emotionen, sichtbar gemacht werden können.

Diese Inszenierungstechnik aus der Dramapädagogik kann im Russischunterricht vielfältige Anwendungsformen finden und bleibt durch ihre strukturelle Variierbarkeit für verschiedene Niveaustufen attraktiv.

6.2.1.1.6. Konferenz/Stammtisch

Methode:

Eigenbauer (o.J.: 29, 49) präsentiert die beiden Dramatechniken *Konferenz* und *Stammtisch* als zwei eigenständige Methoden, durch welche auf schauspielerische Weise zu literarischen Charakteristika gelangt werden kann. Aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten der beiden Übungsformen werden sie hier gemeinsam behandelt. Es wird hier auf deutlich fortgeschrittenem bzw. kompetentem Niveau verstärktes mündliches Training formeller Wortschatzregister ermöglicht, wie beispielsweise Ausdruck der persönlichen Meinung. Damit scheinen die beiden Techniken als anspruchsvolle theatrale Aufgabenformate insbesondere für Gruppen, die zu einem signifikanten Bestandteil aus HerkunftssprecherInnen bestehen, oder als Vorbereitungsübungen für die mündliche Matura bzw. allgemein für mündliche Prüfungen geeignet. Auch „Sprachmittlung" (Behr 2017: 4), ebenfalls ein zentraler Gegenstand der Aufgabenstellungen im Rahmen der mündlichen Matura in russischer Sprache, steht bei dieser Aufgabe im Fokus, da auf inhaltliche Aspekte der Geschichte in der Diskussion Bezug genommen wird.

Unter der Konferenz- bzw. Stammtischmethode wird ein Zusammentreffen eines „Kollektiv[s]" (Eigenbauer o.J.: 49), das aus unterschiedlichen Figuren der Geschichte

besteht, verstanden. Die Teilnehmenden, die zu einem bestimmten Thema bzw. einer ausgewählten Fragestellung, das dem Inhalt der Geschichte folgt, eine Diskussion führen, vertreten die Sichtweisen ihrer Rollen, wobei „[a]m Ende der Konferenz oder Versammlungen […] weitere Nachforschungen oder Entscheidungen bzw. Abstimmungen stehen" (ebd. 29) können.

Russischunterricht:

Der Stammtisch bzw. die Konferenz eignen sich dazu, lexikalische Elemente formeller Register, wie beispielsweise phrasisches Diskussions- und Präsentationsvokabular, zu trainieren, wozu unter vielen anderen Ausdrücke der persönlichen Meinung („po moemu mneniju", „na moj vzgljad", „s moej točki zrenija", „mne kažetsja" etc.), der Vorlieben („Ja predpočitaju", „Mne bol'še nravitsja" etc.), der Abneigungen („Mne sovsem ne nravitsja", „Ja protiv", „Ja ne razdeljaju vašej točki zrenija/vašich ubeždenij" etc.) und für Vorschläge („Možno predložit' vam", „Davajte" etc.) in Verbindung mit syntaktischen Verknüpfungselementen wie Konjunktionen („no", „potomu čto", „poėtomu", „chotja", „čtoby", „esli", „čem", „tak čto" u.v.m.) zählen. Es handelt sich hierbei um jene sprachlichen Aspekte, die formelle Kommunkationskontexte, das mündliche Prüfungsgespräch bei der Matura mit einschließend, auszeichnen (Behr 2017: 6) und worin, gemäß Mehlhorns (2017: 10-11) Anführungen, vor allem HerkunftssprecherInnen, die primär informelle, alltagspraktisch-orientierte Lexik gut beherrschen, Aufholbedarf haben.

Der Durchführung der Methode sollte ein konkretes Ziel der Diskussion voranstehen und den SchülerInnen eine entsprechend intensive Vorbereitungsphase bereitgestellt werden, sodass Argumente und Gegenpositionen im Vorhinein bestimmt werden können. Da bei dieser Methode laut Eigenbauer (o.J.: 49) den Spielenden und ZuschauerInnen deutlich gemacht werden kann, wie Stereotypen bzw. vorurteilhafte Ansichten geschaffen werden, ist es empfehlenswert, die Übung mit einer entsprechenden reflektiven Nachbereitungsperiode abzuschließen, insbesondere, wenn das Thema der Diskussion dem gesellschaftspolitischen Bereich entnommen wird.

6.2.1.1.7. Kollektive Rolle (Collective Role, Collective Voice)

Methode:

Die Technik der *Kollektiven Rolle* (Turecek 2015: 269), als *Collective Role* oder *Collective Voice* (Baldwin 2008: 53) im anglo-amerikanischem Raum bezeichnet, wo viele der hier beschriebenen Techniken ursprünglich entwickelt wurden und ihre Bezeichnungen ins Deutsche lediglich Übersetzungen sind, beschreibt eine Dramatechnik, wo die gesamte

Gruppe die Rolle *einer* Figur aus der Geschichte übernimmt (Turecek 2015: 269). Die SchülerInnen positionieren sich in der Mitte des Raumes und führen im Kollektiv einen spontanen, inneren Monolog auf inszenierende Weise auf, indem sie der Reihe nach in der Rolle des/der Protagonisten(in) die Gedanken dieser aussprechen (Baldwin 2008: 53). Um auf performativer Ebene zu signalisieren, dass alle TeilnehmerInnen dieselbe Rolle spielen, können sie sich an den Händen halten oder einen Kreis bilden (ebd. 53). Baldwin (2008: 53) betont, dass der innere Monolog „consistency", also inhaltliche Beständigkeit bzw. Einheitlichkeit in den Aussagen, beinhalten sollte, was durch sorgsames Zuhören der Äußerungen der MitschülerInnen sichergestellt werden kann.

Einerseits wird hier demonstriert, dass eine Rolle von mehreren Personen verkörpert werden kann und somit Erfahrungen der Rolleneinnahme geteilt werden, andererseits wird deutlich, dass jede Person eine persönliche Zugangsweise bzw. Auffassung des Inhalts eines literarischen Werks und deren Figuren verfolgt.

Russischunterricht:

Da die kollektive Rolle sprachliches Können verlangt, welches die Bildung auf den Inhalt des Textes bezogener kurzer Sätze auf spontane Weise ermöglicht, wird ihre Anwendung im Russischunterricht erst in einem der fortgeschrittenen Lernjahre sinnvoll sein.

Kurzgeschichten, die von wenigen Personen handeln und Einblicke in innere emotionale Zustände der Charaktere bieten, eignen sich für die Kollektive Rolle, da SchülerInnen die Gedanken der Figuren bereits beim Lesen vermittelt bekommen, wodurch improvisierendes Handeln beim Inneren Monolog erleichtert werden könnte. So zum Beispiel könnten Russischlernende in die Rolle des Ich-Erzählers der Kurzgeschichte *Leto baboček* des zeitgenössischen Schriftstellers Vasilij Golovanov, erschienen im zweisprachigen Kurzgeschichtensammelband *Molodaja russkaja literatura* des Verlages *dtv*, schlüpfen, um im Kollektiv die Gedanken des Mannes, der beim Anblick eines Schwarms an Schmetterlingen auf dem Weg von der dača zur ėlektrička von deren Schönheit so beeindruckt ist und beim Fotografieren der Tiere vor seinem inneren Auge die Jahreszeiten und Veränderungen, die sie in der russischen Natur mit sich bringen, ablaufen lässt, zu verbalisieren. Jede einzelne der Jahreszeiten beeindruckt den Protagonisten auf ihre besondere Weise und es wird deutlich, welche Gefühlszustände er zu den unterschiedlichen Perioden durchlebt. Bei der Kollektiven Rolle kann das Kontinuum an sprachlicher Komplexität breit sein und von einfachen Konstruktionen wie „Ljublju žisn' na dače", „Vozvraščat'sja v Moskvu ja ne choču" oder „Letom ja sčastliv" bis hin zu syntaktisch komplexeren Sätzen wie „Mne grustno, kogda zimoj sneg idet i tumany vstajut", „Voschiščajus' krasotoj baboček" oder „Ja

interesujus' babočkami, poėtomu schožu za fotoapparatom/kameroj“ reichen. Jede(r) Schüler(in) kann seinen/ihren sprachlichen Fähigkeiten entsprechend einen Beitrag zum kollektiven inneren Monolog des Mannes im *Leto baboček* leisten und dabei die individuell-interpretatorische Konzeptualisierung der Figur und des Inhalts verdeutlichen.

6.2.1.1.8. Stimmenskulptur/Stimmencollage

Methode:

Gemäß Turecek (2015: 268) handelt es sich bei der *Stimmenskulptur* bzw. *Stimmencollage* (Schewe 2016 [online]) um eine dramapädagogische Technik, im Rahmen welcher ein vertiefender Zugang zum Inhalt des Werkes auf theatrale Weise erreicht wird, indem SchülerInnen einzelne Sätze aus einem Text oder Film selektieren, auswendig lernen, sich danach über den gesamten Raum des Klassenzimmers verteilend positionieren und die Sätze der Reihe nach laut aussprechen, wobei der Inszenierung der Äußerungen durch Einsatz spezifischer performativer Elemente, wie Stimmlage, Tonfall, Intonation, Rhythmus, Körperhaltung etc. Bedeutung zugeschrieben werden kann, die den inhaltlichen Kontext des Satzes oder das Wesen der Figuren präzisieren können. So ist es möglich, Stimmencollagen nach bestimmten Gesichtspunkten zu erstellen: Reihung der SchülerInnen mit ihren Sätzen gemäß zeitlicher Abfolge der Handlungsstränge in der Geschichte, um einen Überblick über die Handlungsfolge des Werkes zu erlangen; Auswahl von Sätzen, um ein bestimmtes Themengebiet, das in der Geschichte behandelt wird, zu verdeutlichen; aber auch für Charakterisierungsarbeit kann eine Stimmencollage, bestehend aus Sätzen einzelner Charaktere, angewandt werden, wodurch Wesen und Verhalten der Person verglichen werden können bzw. wird die Relevanz der Handlungen der Figuren im Rahmen des Ereignisverlaufes der Geschichte verdeutlicht.

Abschließend meint Turecek (2015: 266), dass der besondere Effekt der Stimmenskulptur darin bestehe, dass „der Text […] aufgrund der stimmlichen Gestaltung der Textfragmente zum Leben erweckt“ wird.

Russischunterricht:

Die Stimmencollage eignet sich für interpretatorische Zugangsweisen zu Werken und Filmen, ohne dass komplexe sprachliche Anforderungen an SchülerInnen gestellt werden, da lediglich die mündliche Zitation eines Satzes nötig ist.

In Schulbüchern für Russischunterricht werden auf elementaren oder fortgeschrittenen Niveaustufen immer wieder auf Bildgeschichten zurückgegriffen, um SchülerInnen einen Überblick über den Inhalt eines Textes zu gewähren. Ein Beispiel findet sich im Lehrwerk

Konečno! 2 (Amstein-Bahmann et al. 2009: 82), wo der Text von Tolstojs *Tri medvedja* dadurch aufgearbeitet wird, indem Lernende aufgefordert werden, einzelne Absätze, die der Originalgeschichte entnommen sind, der gegenüberliegenden Bildgeschichte entsprechend korrekt zu reihen. Die Theaterpädagogik bietet eine neuartige Zugangsweise zur Erweiterung des inhaltlichen Verständnisses. Einzelne Sätze wie „Odna devočka ušla iz doma v les“, „A medvedi prišli domoj golodnye i zachoteli obedat'“, „Kto chlebal v moej čaške?“ oder „Kto ložilsja v moju postel' i smjal ee?“ (Tolstoj [online]) können aus Tolstojs Geschichte für die Stimmencollage gewählt werden und der Handlungsabfolge angemessen inszeniert werden, wobei die direkten Reden der Bären mit Stimmlage und Intonation schauspielerisch optimiert werden können. Die Methode kann als handlungsorientierte Ergänzung oder Ersatz zu den Bildgeschichten in den Schulbüchern gelten.

Die Stimmencollage eignet sich zudem insbesondere zur Erarbeitung inhaltlich komplexer Texte wie beispielsweise prosaischer Werke bekannter russischer AutorInnen, die auf kompetentem Niveau in Ausschnitten oder simplifizierten Versionen mit den SchülerInnen gelesen werden können, wie die Erzählung *Belye noči* von Dostoevskij, deren Ausgabe vom Verlag *Zlatoust* als vereinfachte und gekürzte Version für den Russischunterricht passend erscheint. Für eine Stimmencollage können den Unterhaltungen zwischen der männlichen und weiblichen Hauptfigur Sätze entnommen werden. Die Entwicklung ihrer emotionalen Zustände und Beziehung zueinander können theatral dargestellt werden. Aber auch Sätze, die als Schilderungen der besonderen Atmosphäre der russischen Stadt Sankt Petersburg in den sommerlichen Nächten fungieren, können gewählt werden, wodurch das literarische Sankt Petersburg im Klassenzimmer durch szenisches Handeln zum Leben erweckt werden kann.

6.2.1.1.9. Kreatives Schreiben

Methode:

Auch das *Kreative Schreiben* bildet, gemäß Eigenbauer (o.J.: 30), Kempe und Winkelmann (1998: 45) und Turecek (2015: 266), einen bedeutsamen Bestandteil des theaterpädagogischen Technikenrepertoires, wobei ein interpretatorisch-analytischer Zugang zum Werk über szenische Aktivitäten erfolgen soll. Eine Reihe kreativer Schreibansätze aus der Dramapädagogik und Zeitpunkte, zu denen sich die Anwendung dieser Methode in der Literaturarbeit eignet wurden bereits in Kapitel 5.3.4.3. erläutert.

Es handelt sich beim Kreativen Schreiben überwiegend um informelle Textsorten, während das Verfassen formeller, beispielsweise argumentativer oder informativer Textarten,

die in Hinblick auf die Maturaprüfung eine Rolle spielen, ebenfalls durch Dramatechniken – wenn auch in eingeschränktem Maße – trainiert werden kann, wie sich in diesem Abschnitt zeigen wird.

Auf kreative *Gedichtsorten*, die im theaterpädagogischen Russischunterricht auf einfachem Niveau kreiert werden können, soll hier kurz eingegangen werden. Eigenbauer (o.J.: 30) schlägt sogenannte „Character Biopoem[s]" vor, wodurch eine literarische Figur, ihre biographischen Hintergründe, persönlichen Charakteristika, Empfindungen etc. analysiert werden können. Das Verfassen solch eines Gedichtes wird durch das Austeilen einer Vorlage mit inkludierten Lücken, die von den SchülerInnen zu füllen sind, erleichtert (Feeney Jonson 2006: 7). So besteht die erste Zeile eines biographischen Gedichtes aus „Vorname(n), Spitzname, Familienname" (Eigenbauer o.J.: 30), während der zweite Vers mit „[v]ier Charakteristika, die die Person beschreiben" (ebd. 30) zu vervollständigen ist. Weitere Zeilen verlangen das Schließen von Lücken in Sätzen, die zu diesem Zweck ins Russische übersetzt wurden (ebd. 30), wie „On/Ona ljubit/verit v/čuvstvuet/sprašivaet/mečtaet/boitsja _____" und „_____ on/ona chotel/chotela by uvidet'" mit drei passenden, die ProtagonistInnen kennzeichnenden Wörtern etc. Der letzte Vers besteht aus dem Vornamen (ebd. 30). Durch das Vorlagenprinzip kann SchülerInnen dazu verholfen werden, ein biographisches Gedicht zu einem Charakter aus der Geschichte zu verfassen, ohne dass dabei auf Reime oder komplexe sprachliche Konstruktionen zurückgegriffen werden muss, denn die Lücken erfordern lediglich den Einsatz einzelner Wörter, wie Nomen und Adjektiven, in korrekt-abgewandelten Kasusformen.

Kreatives Schreiben in den genannten Varianten erlangt theatralen Status, da bei der Durchführung der Aktivität die Rolle der Figur eingenommen werden muss, also eine „Als-Ob-Situation", bezeichnend für schauspielerische Handlungen, erschaffen wird. Außerdem steht am Ende ein ästhetisches Produkt, das anderen präsentiert werden kann, was ebenfalls, wie im theoretischen Teil der Arbeit dargelegt wurde, ein Kennzeichen theatraler Arbeit ist.

Russischunterricht:

Ein *Bio Poem* (Feeney Jonson 2006: 7) könnte zum Beispiel über die Hauptfigur Igor', Besitzer der Schachtel in den Kurzgeschichten *Rasskazy iz korobki* von Sorel, verfasst werden. Die kognitiven Leistungen der SchülerInnen bestehen gemäß Feeney Jonson (2006: 7) bei dieser Schreibaufgabe darin, inferentielle Rückschlüsse auf Basis der beobachtbaren Handlungen des Charakters auf sein/ihr Wesen bzw. seine/ihre Persönlichkeit zu ziehen, so ergeben sich, wenn Igor's Aktivitäten, wie der Besuch eines Tierparks und eines Zirkus' mit seinen Eltern, sportliche Vorlieben sowie seine Interessen für Schach und Informatik

synthetisiert werden, bestimmte Charaktereigenschaften, sodass Verse des biographischen Gedichtes folgendermaßen lauten könnten: „On ljubit životnych“; „On mečtal stat' chudožnikom“; „On chotel by chodit' s druz'jami na matč komandy ‚Spartak‘“; „Obrazovannyj, sportivnyj, sposobnyj, umnyj“.

Weitere kreative Textsorten, die Eigenbauer (o.J.: 46) als dramapädagogische Schreibmethoden ansieht, sind unter anderem *Tagebucheinträge* als Charaktere, wozu sich die im Laufe der Geschichte verändernden emotionalen Zustände der beiden Figuren Maša und Maksim aus dem Film *Piter FM*, die eine anonyme Beziehung zueinander über Telefongespräche entwickeln, eignen. Folgende Textarten sind außerdem möglich: *Comic Strips*, die über den Inhalt humoristischer Kurzfilme der russischen Kurzfilmreihe *Eralaš* erzählen; *Rollenbriefe* an andere Figuren der Geschichte, wofür die durchaus anspruchsvolle Kurzgeschichte *Sinjaja kofta Niny* von Vasilenko mit den beiden ProtagonistInnen des Drehbuchautors und der Dichterin, die sich nach einem Treffen aufgrund zeitlicher und persönlicher Schwierigkeiten nicht mehr sehen können und von Ninas blauer Jacke, die sie beim Drehbuchautor vergessen hatte, verbunden werden, passend scheint.

Abschließend können auch formelle Textarten wie *Reden*, *Beschwerdebriefe*, *Leserbriefe* oder *Broschüren* als kreative Schreibansätze eine vertiefende Auseinandersetzung mit Inhalt oder Charakteren adressieren. Zum Thema Großstadt als Wohnort bzw. Metropolis vs. Landleben oder Regionalismus in Russland, Vorteile und Schwierigkeiten, die mit den unterschiedlichen Lebensweisen verbunden sind, miteinbeziehend, ließe sich eine Meinungsrede aus der Perspektive einer literarischen Figur, die die Problematik stark differierender urbaner und regionaler Lebenswelten selbst erlebt, wie beispielsweise Alisa in *Rusalk*a, erarbeiten und vortragen.

Kreatives Schreiben im theaterpädagogischen Russischunterricht ist durch eine Vielfalt gekennzeichnet, die das Training von Textsortenarbeit für jede Niveaustufe und unterschiedliche Formalitätsgrade zugänglich macht.

6.2.1.1.10. Bringing a Picture to Life

Methode:

Maley und Duff (1982: 131) beschreiben die *Bringing a picture to life*-Methode aus dem Repertoire der Dramapädagogik, bei welcher es sich darum handelt, in Partner- oder Kleingruppenarbeit eine auf einem Bild abgebildete dramatische Situation – dies können Screenshots (*snimki*) aus Filmen oder anderes illustratives Material sein, das Szenen der Geschichte darstellt – nachzuspielen, wobei bei der Bildauswahl Augenmerk auf die

inhaltliche Komplexität der Szene in Hinsicht auf die LernerInnenzielgruppe mit ihren kognitiven und sprachlichen Charakteristika zu richten ist. Nach einer intensiven Vorbereitungsphase, in welcher SchülerInnen die Dialoge zur Szene selbst ausarbeiten und einstudieren, wird die Szene im Plenum vorgeführt (ebd. 131), wobei die Aufgabe der ZuschauerInnen darin bestehen kann, Vermutungen darüber anzustellen, welche Szene aus dem Film oder der Textvorlage vorgespielt wird.

Durch weitere Variationen lässt sich die *Bringing a picture to life*-Technik nicht nur für die inhaltliche Erarbeitungs- sondern auch für die Einstiegsarbeit (siehe Kapitel 6.2.1.2.) zu einem Text oder Film modifizieren. Dafür könnte wiederum Bildmaterial zu einer Geschichte gewählt werden, auf welchem sich Abbildungen handelnder Situationen zwischen den Figuren befinden. Diese werden noch vor Beschäftigung mit der Geschichte Partner- oder Kleingruppen ausgehändigt, die passend zu der verbildlichten Szene einen kurzen Dialog erstellen. Auf diese Art erleben SchülerInnen kreativ-erfinderische und spielerische Lernprozesse. Sie können bei dieser Aufgabe in ihren Rollen ihrer Phantasie freien Lauf lassen, da diese szenische Übungsform von vollkommener inhaltlicher Offenheit gekennzeichnet ist. So können verschiedene Gruppen zu ein und demselben dramatischen Moment Dialoge erstellen oder es können unterschiedliche Bilder verwendet werden. Das Vorspielen, wofür sich die Theatertechnik des *Aufführungskarussells* eignet, kann mit einem Ratespiel abgeschlossen werden, wobei SchülerInnen Vermutungen darüber anstellen, in welcher zeitlichen Sequenz die Szenen in der Geschichte, die erst nach dieser Einstiegsübung bearbeitet wird, auftreten könnten.

Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Methode sicherlich nicht für den AnfängerInnenunterricht ideal erscheint, da kurze dialogische Szenen entwickelt werden, jedoch ist zu bemerken, dass durch das Bildmaterial determiniert wird, welches Ausmaß an sprachlichen Fertigkeiten erforderlich ist.

Russischunterricht:

Schnappschüsse aus anspruchsvolleren russischen Filmen können für unterschiedliche Variationen der *Bringing a picture to life*-Methode im fortgeschrittenen Russischunterricht verwendet werden: *Karnaval'naja noč'*, *Vykrutasy* oder *Piter FM*. Viele abgebildete Situationen erschaffen genügend Raum für die Erstellung kreativer Dialoge zwischen den Figuren, jedoch ist vor Durchführung der Aufgabe zu beachten, welche sprachlichen Fähigkeiten benötigt werden, um die dialogischen Situationen zu beleben. Für Szenen mit weniger abstrakten Inhalten eignen sich Screenshots aus russischen *mul'tiki*, wie aus den Zeichentrickfilmen *Maša i Medved'*, *38 popugaev* und *Troe iz Prostokvašino*.

Werden prosaische Texte aus Russlands international bekanntem literarischen Kontingent in Ausschnitten oder simplifizierten Versionen behandelt, so eignen sich Verfilmungen der Werke für dramatische Interpretations- bzw. Einstiegsarbeit durch die *Bringing a picture to life*-Methode. So können sich Screenshots aus den Filmversionen von Bulgakovs Roman *Master i Margarita*, Tolstojs *Anna Karenina* oder Pasternaks *Doktor Živago* als brauchbar erweisen. Die *Bringing a picture to life*-Technik kann einerseits dazu dienen, jene Handlungsstränge, die gelesen wurden, wiederholend zu bearbeiten, indem die Situation auf dem Bild in eine kurze szenische Aufführung verwandelt wird. Andererseits können durch diese Strategie jene zentralen Ereignisse der Geschichte behandelt werden, die aufgrund des Umfanges und der sprachlichen Komplexität des Werkes im Russischunterricht nicht gelesen werden, weil die zeitlichen Rahmenbedingungen eine Auseinandersetzung mit dem gesamten Werk nicht erlauben. Somit kann den SchülerInnen dennoch der Text in seiner Ganzheit verfügbar gemacht werden. Es erscheint passend, dafür die Gruppe in verschiedene Klein- oder Partnerteams einzuteilen, wovon jedes einen anderen Screenshot aus der verfilmten Version mit entsprechenden Textpassagen aus dem Buch erhält, eine kurze Szene ausarbeitet und anschließend vor der gesamten Klasse vorführt. Auf diese Weise werden die Leerstellen, die durch die Behandlung solch umfangreicher Werke im herkömmlichen Unterricht zwingendermaßen entstehen, mit ein bezogen, wobei die Leerstellenausfüllung durch die Aufteilung der relevanten Szenen auf verschiedene Gruppen einzelne SchülerInnen weder inhaltlich noch sprachlich überfordert.

6.2.1.2. Einstieg in die Geschichte

6.2.1.2.1. Einfühlungsfragen (Empathy Questions)

Methode:

Die Technik der *Einfühlungsfragen* (Turecek 2015: 266), in der englischsprachigen Literatur als *Empathy Questions* (Even 2008: 164) bezeichnet, kann als spielerisch-handlungsorientierte Methode den ersten Schritt der Arbeit an einer literarischen Textvorlage oder einem Film bilden, indem SchülerInnen der Zugang zur Geschichte über eine szenische Aufgabenform ermöglicht wird. Anstatt eines in medias res-Einstiegs durch Lesen der ersten Seiten können, bevor der Text bzw. der Film behandelt werden, Buchumschlag, Filmcover, Illustrationen verschiedener Art zu den einzelnen Geschichten aus dem Internet oder Screenshots aus Filmen als visuelle Ressourcen für Einfühlungsfragen herangezogen werden.

Aus methodischer Hinsicht ist zuallererst geeignetes Bildmaterial zu wählen, das ProtagonistInnen der Geschichte in einer bestimmten dialogischen Situation abbildet, welches

den SchülerInnen zur Verfügung gestellt wird, die nach stiller Betrachtung dazu aufgefordert werden, eine Liste von Fragen, die sie gerne einer oder mehrerer Personen auf dem Bild stellen würden, zu verfassen. Es ist zu beachten, dass die Lernenden zu diesem Zeitpunkt die inhaltlichen Hintergründe der abgebildeten Szenen noch nicht kennen, da eine Auseinandersetzung mit der Geschichte noch nicht erfolgte. Anschließend nehmen die AutorInnen der Fragen selbst oder ihre MitschülerInnen dieselbe Position wie die der Figur auf dem Bild in eingefrorener Haltung ein und beantworten vor ZuschauerInnen in der Rollenübernahme die zuvor formulierten Einfühlungsfragen, die ihnen von einer anderen Person vorgelesen werden, wobei Gedankenstränge durch das körperliche Einfühlen in die Haltung der Person, so wie sie auf dem Bild dargestellt wird, kreativ-erfinderisch entwickelt werden können.

Even (2008: 164-165) erläutert die strukturellen Details dieser Methode, die jedoch hier zum Zweck der Einstiegsarbeit in geschriebene und audio-visuelle Textvorlagen leichten Abwandlungen vollzogen wurden.

Russischunterricht:

Die Möglichkeiten des Einsatzes der Technik der *Einfühlungsfragen* im Russischunterricht sind vielfältig. So können Schnappschüsse aus den Filmen *Rusalka, Peterburg. Tol'ko po ljubvi* und *Est-Ouest* sowie das Filmcover von *Le concert* als visuelle Ausgangsressourcen verwendet werden.

Die Anforderungen bezüglich der Komplexität der Fragestellungen sind von den Fertigkeiten der SchülerInnengruppe abhängig, sodass A1-Niveau entsprechende allgemeine Fragen wie „Kak dela?“, „Tebe/Vam nravitsja/nravjatsja…?“, „Gde ty živeš'/vy živete?“, „Skol'ko tebe/vam let?“, „Gde ty nachodiš'sja/vy nachodites'?“ oder spezifische auf das Bild bezogene interrogative Sätze wie „Čto est' u vas/tebja v kvartire?“ (zu *Est-Ouest*), aber auch etwas komplexere syntaktische Konstruktionen wie „Čto slučilos'?“, „Kto zabolel/boleet/Komu plocho?“ (zu *Peterburg. Tol'ko po ljubvi*), „Počemu ulybaeš'sja?“ (zu *Rusalka*), „Vy s kem razgovarivaete?“ oder „Na kogo vy smotrite/vzgljadyvaete?“ und für Sprachniveau B1 und darüber angemessene Formulierungen wie „Kem vy rabotaete v teatre?“ (zu *Le concert*), „Kogo uspokaivaete?“ (zu *Est-Ouest*), „Kak/Počemu popali v ėtu situaciju?“, „Čto vy chotite skazat' zriteljam v auditorii?“ (zu *Le concert*) oder „Čego ili kogo vy boites'?“ (zu *Rusalka*) möglich sind. Einige der hier vorgeschlagenen sprachlichen Konstruktionen beziehen sich konkret auf selbst erstellte Screenshots aus den genannten Filmen, welche in dieser Arbeit jedoch aus urheberrechtlichen Gründen nicht veröffentlicht werden können.

In Bezug auf prosaische Texte erscheinen Illustrationen zu Gogol's Erzählung *Nos* des russischen Kinderbuchillustrators Spirin, der Buchumschlag zu *Rossija. Obščij vagon*, erschienen im Verlag *Limbus Press*, sowie ein Foto der in der russischen Stadt Astrachan' an der Promenade stehenden Denkmalskulptur der *Dama s sobačkoj*, Protagonistin der gleichnamigen Erzählung Čechovs nachgeahmt, für Einfühlungsfragen, wie beispielsweise „Kak zovut vašu sobačku?" (zu *Dama s sobačkoj*), „Vy dovol'ny svoim nosom?" (zu *Nos*), „Kakaja u vas pojavilas' ideja?" (zu *Nos)*, „Čem interesuetes'/interesueš'sja?" (zu *Rossija. Obščij vagon*) oder „Kakuju muzyku slušaeš'/slušaete?" (zu *Rossija. Obščij vagon*) zum Gebrauch als visuelle Ausgangsmaterialien geeignet.

6.2.1.2.2. Der Raumlauf

Methode:

Die dramapädagogische Technik des *Raumlaufes* (Höhn 2015: 71) dient nicht nur als Warm-up-Methode der Vorbereitung zum Schauspiel vor einem Publikum, sondern wird durch methodische Variationen als Aufgabenform für den Einstieg in die Geschichte einer Textvorlage oder eines Filmes anwendbar.

Beim Raumlauf als herkömmliche Aufwärmübung zum Theaterspiel, die Vertrauensaufbau zwischen SchülerInnen als auch Entwicklung eines Bewusstseins für stimmliche und körpersprachliche Effekte erzielen soll, wird das Klassenzimmer auf unterschiedlich performative Weisen „*erlaufen*" (Höhn 2015: 71), zum Beispiel „mit offenen oder auch mit geschlossenen Augen" (ebd. 71), langsamen oder schnellen Schritten, gebückter oder gestreckter Körperhaltung etc., wodurch erreicht wird, dass der Raum als „Theaterraum" (ebd. 72) zuallererst mit verschiedenen Sinnen erlebt wird (ebd. 71) und dass durch die Überwindung der Barriere sich in Anwesenheit Anderer auf für diesen Kontext unkonventionelle Weise zu bewegen der Übergang zu schauspielerischen Tätigkeiten erleichternd gestaltet wird.

Einer Textvorlage kann sich durch variierende Formen des Raumlaufes anfänglich genähert werden (Höhn 2015: 75), indem beispielsweise während SchülerInnen den Raum ergehen, die ersten Zeilen oder Absätze der Geschichte vorgelesen werden, wodurch über die rezeptive Fähigkeit des Hörens in die Geschichte eingetaucht wird. Des Weiteren können Bilder, Fotos oder anderes illustratives Material wie Screenshots aus Filmen, Buchumschläge, Schlüsselwörter der Geschichte oder kurze Textauszüge am Boden aufgelegt werden, wodurch SchülerInnen beim Raumlauf ihren Weg bahnen müssen (ebd. 75). Dabei kann der Raumlauf durch ein Signal gestoppt werden, was die Teilnehmenden dazu auffordert, an

einem bestimmten Materialstück stehen zu bleiben. Dieses kann darauffolgend entweder in Stille betrachtet oder gelesen werden oder ein Austausch mit KollegInnen über Spekulationen des Inhaltes der Geschichte bzw. Hintergründe der Charaktere auf den Bildern kann erfolgen.

Als weitere Variante kann der Raumlauf als Methode zum „*Einstieg* […] in die Rollenarbeit“ (Höhn 2015: 75) eingesetzt werden, wenn bereits eine Auseinandersetzung mit dem Werk stattfand. Dabei wird eine bestimmte Figur aus der Geschichte gewählt, deren Rolle die gesamte SchülerInnengruppe übernimmt. In dieser Rollenübernahme wird der Raumlauf der Persönlichkeit und den Handlungen des/der Protagonisten(in) entsprechend gestaltet, zum Beispiel mit eingezogenem Kopf als Ausdruck von Traurigkeit, geballter Faust als Ausdruck von Wut bzw. Angriffslust oder Finger am Kinn als Ausdruck von Konzentration. Noch mehr an (schau)spielerischem Charakter gewinnt der Raumlauf, wenn TeilnehmerInnen dafür in unterschiedliche, selbst erwählte Rollen aus dem literarischen Material schlüpfen dürfen und ihre Figuren mit entsprechender Körpersprache und Gesichtsausdruck als auch mit der Aussprache von einzelnen Sätzen im Raumlauf vorspielen. Von ZuschauerInnen muss erraten werden, welche ProtagonistInnen der Geschichte sich im Raumlauf verstecken. Auf diese Weise erfolgt eine vertiefende literarische Charakterisierung.

Beim Raumlauf werden sowohl der non-verbalen als auch der verbalen Kommunikation Bedeutung zugeschrieben, wodurch diese Methode sowohl schauspielerisch-ästhetische als auch sprachliche Übungsprozesse anregt.

Russischunterricht:

Für den *Raumlauf* als literarische oder filmische Einstiegsmethode erscheint dasselbe illustrative Material passend, das auch bei den Techniken *Bringing a picture to life* und *Einfühlungsfragen* Anwendung finden kann. Auf Schnappschüssen der genannten Filme, die selbständig erstellt werden können, sollten dramatisch-dialogische Situationen abgebildet sein, die aufgrund ihrer inhaltlichen Offenheit ermöglichen, dass über die Geschichten vielfältige Spekulationen angestellt werden.

Das während des Raumlaufes erfolgende laute Vorlesen von ersten Absätzen aus einer Textvorlage, was als Aufgabe von Lehrenden oder HerkunftssprecherInnen übernommen werden sollte, kann insbesondere bei *Märchen* eine geeignete Übungsmethode zur Einstimmung in die Geschichte bilden, da die stereotypen Anfangsphrasen russischsprachiger Märchen als eines vieler Merkmale dieses literarischen Genres den SchülerInnen den Prozess des fremdsprachlichen Hörens während des Raumlaufes erleichtern könnten. So sind die phrasischen Anfangselemente „Žila-byla“ (Afanas'ev 2004: 66; Raabe 2008: 29) „Žili-byli“ (Afanas'ev 2004: 39; Raabe 2008: 49; 81), „Žil-byl“ (Afanas'ev 2004: 52), „Žil da byl“ (ebd.

50), „Est' v nej [skazke]“ (ebd. 191), „V odnom gorode“ (ebd. 427), „V nekotorom carstve“ (ebd. 161), „V nekotorom carstve, v nekotorom gosudarstve žil-byl“ (ebd. 199; 206), „V odnoj derevne“ (ebd. 67), „Kakoj-to“ (ebd. 430) „Načinaetsja skazka“ (ebd. 168), „Odnaždy“ (ebd. 49; 121; 427, 432; Raabe 2008: 93; 128), , „Byl u“ (ebd.: 19), „Byli u“ (ebd. 37), „Bylo u“ (ebd. 59) oder „Byla u“ (ebd.: 71) nicht selten als diese Textsorte bezeichnende sprachliche Beginne zu finden. So können jegliche russische oder ins Russische übersetzte Märchentypen aufgrund ihrer repetitiven sprachlichen Elemente für den Raumlauf zum Einstieg in die Textarbeit über die Fähigkeit des Hörens ansprechend sein.

Insbesondere in der Sekundarstufe I kann der Raumlauf auch während oder nach dem Lesen eines Märchens als Dramatechnik eingesetzt werden, um Lernenden sowohl erste schauspielerische Erfahrungen im Kollektiv zu ermöglichen, als auch eine vertiefte Erarbeitung der Charaktere zu bewirken. So können bekannte Märchenfiguren wie *Krasnaja Šapočka*, der *volk*, *Zoluška*, *Baba-Jaga*, *Ded Moroz*, die Königin und der Professor aus *Dvenadcat' mesjacev*, sowie Figuren aus russischen *mul'tiki* wie *Luntik* durch einen Figurenraumlauf inszeniert werden. Die Übernahme von Tier- oder Märchenwesenrollen sowie von Figuren aus Zeichentrickfilmen scheinen für SchülerInnen der Sekundarstufe I attraktiver zu sein, da die phantasiereiche Welt dieser literarischen Textsorten den Interessensneigungen von Kindern womöglich näher steht als jenen Jugendlicher oder junger Erwachsener.

Die Technik des Raumlaufs kann auch ohne Rückgriff auf Sprache durchgeführt werden, sodass die ausgewählten Charaktere lediglich über Körpersprache, Gesichtsausdruck und Gesten szenisch dargestellt werden, was vor allem für SchülerInnen in wenig fortgeschrittenen Erwerbsphasen von Vorteil ist.

6.2.2. Das Darstellende Spiel als theaterpädagogisches Projekt

„Wer den drei […] bei ihrer Arbeit zusieht, spürt eine Intensität, die fast vergessen macht, dass man in einer Schule ist.“

(Riegel 2008: 93 über jugendliche SchülerInnen während der Proben für ein Darstellendes Spiel)

Eine weitere große Möglichkeit der theaterpädagogischen Arbeit im Russischunterricht liegt neben den dramapädagogischen Kurz- und Kleinformen in einer szenischen Methode, deren Durchführung in der Regel von einem größeren organisatorischen Rahmen gekennzeichnet ist, nämlich dem *Darstellenden Spiel*, also der erprobten Aufführung eines gesamten Stückes vor einem ausgewählten Publikum.

Generell ist zu beachten, dass die Vorbereitung einer Aufführung der in Kapitel 6.2.2.3.1. bis 6.2.2.3.3. vorgeschlagenen Theaterstücke den zeitlichen Rahmen von herkömmlichen Wochenstunden in der gymnasialen Unter- oder Oberstufe bzw. an einer berufsbildenden höheren Schule sprengen könnte, sodass das Darstellende Spiel als Projekt mit dem Ziel der Präsentation auf einer öffentlichen Bühne eine dementsprechend zeit- und arbeitsintensive Art theaterpädagogischer Arbeit darstellt, deren organisatorischer Aufwand auch zusätzlich außerhalb der geregelten Unterrichtsstunden zu erledigen ist.

Im Gegensatz zu den zuvor behandelten prozessbetonten Dramastrategien ist die Technik des Darstellenden Spiels produktgesteuert, da eine schauspielerische Vorführung vor ZuschauerInnen intendiert wird. Es kann somit als theaterpädagogisches Projekt mit breitem zeitlichen, räumlichen, sprachlichen und allgemein-organisatorischen Umfang als „längeres Inszenierungsprojekt“ (Höhn 2015: 98) in den Russischunterricht integriert werden oder am Ende einer Russisch-Intensivsprachwoche an der Schule selbst bzw. im Verlauf interkultureller SchülerInnenaustausche, eventuell im Ausland während einer Sprachreise, realisiert werden.

Das Publikum könnte, abhängig von den sprachlichen Anforderungen für das Verstehen des Inhaltes des Stückes, das in Hinblick auf eine öffentliche Aufführung auch mehrsprachig gestaltet werden kann, aus Personen aus dem sozialen Umfeld der SchülerInnen, welches Eltern, LehrerInnen, MitschülerInnen oder Russischlernende derselben oder anderen Schulen miteinschließt, bestehen.

Es gelten nicht nur die *Theatervorstellung* vor einem Publikum, sondern beispielsweise auch die Erstellung von dokumentierendem *Film- oder Fotomaterial* als weitere Endprodukte eines Darstellenden Spiel-Projektes. Eine weitere Variante eines abschließenden „Dokumentations-“ (Gudjons 2014: 87) oder „Ausstellungsprodukt[es]“ (ebd. 87) eines theaterpädagogischen Projektes ist die *Bildgeschichte*, angefertigt aus Fotos, die während einer internen oder öffentlichen Vorführung erstellt werden. Für die Publikation des Film-, Foto- oder Bildmaterials eignen sich zum Beispiel Plakate, die an einer Wand im Klassenzimmer oder Schulgebäude befestigt werden können, die Schülerzeitung, die Schulhomepage oder andere von Schulgemeinschaften benützte Internetseiten, wie zum Beispiel offizielle Profile in sozialen Netzwerken etc. Die zielgerichtete Erstellung eines „äußeren Produkte[s]“ (ebd. 87) in der Projektarbeit wird von Gudjons (2014: 88) dringend empfohlen, da dies „Steuerungsfunktion“ besitzt und vor allem dann, wenn externes Interesse für das erstellende Produkt sichtbar ist, als motivationstreibender Faktor positive Wirkung auf Einsatz- und Leistungsbereitschaft der teilnehmenden SchülerInnen ausüben kann.

Es sind auch intensive künstlerische Erfahrungsprozesse, die im Mittelpunkt dieser Form der Theaterpädagogik stehen, deren Ziel sich in einer abschließenden ästhetisch-ansprechenden Präsentation definiert. Die szenische Arbeit beim Darstellenden Spiel wird als anspruchsvolle schauspielerische „Hochform" (Gudjons 2014: 122) verstanden, weshalb diese Art des Theaterspielens den dramapädagogischen Techniken (siehe Kapitel 6.2.1.) hier nachsteht, insofern letztere als Vorstufen- oder Einstiegsübungen zum Schauspiel mit einem höheren Grad an Qualitätsanspruch aufgrund der Orientierung an der Erstellung eines vorzeigbaren Produktes fungieren können. Sobald SchülerInnen szenisch-performative Ersterfahrungen in den dramapädagogischen Übungen sammeln, steht der Planung eines Darstellenden Spiels in russischer Sprache nichts mehr im Wege.

6.2.2.1. Organisatorische Schritte zum Darstellenden Spiel

Gemäß Gudjons (2014: 80 ff.) und Todorova und Dimitrova (2015: 51) erfolgt theatrale Projektarbeit von der Themenselektion bis hin zur Endaufführung in der Erfüllung einzelner organisatorischer Schritte, im Verlauf welcher dem Interesse der SchülerInnen mit großer Wertschätzung begegnet werden sollte, da es sich um ein *SchülerInnen*projekt handelt.

Mit dem initialen Schritt, nämlich der „Themawahl" (Gudjons 2014: 81) des Stückes, sind Klärungen verschiedener Fragen verbunden. Interessensneigungen der SchülerInnen, erfassbar durch Brainstormingaktivitäten, Festlegung einer ZuschauerInnenadressatengruppe und deren Charakteristika, sowie der „Situationsbezug" (ebd. 79) des Projektes, welcher sich auch in einer interdisziplinären Einbindung von Themen aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern, zum Beispiel geschichtlicher Inhalte oder anderer (Fremd-)Sprachen vollziehen kann (ebd. 79-81), sind Aspekte die zu Beginn der Projektarbeit klargelegt werden sollten. Auf diese Weise kann das Darstellende Spiel auf reale Erfahrungen bzw. Lebenssituationen der SchülerInnen deutlicher Bezug nehmen (ebd. 79).

Nach diesen ersten Überlegungen sollte die Auswahl des Theaterstückes erfolgen, wobei sich Lehrende über die verschiedenen Möglichkeiten der Textselektion bzw. -produktion für das Darstellende Spiel im Klaren sein sollten. Ideen für potentielle Textvorlagen finden sich in den beiden Kapiteln zu literarischen und audio-visuellen Ausgangsmodellen für den theatralen Russischunterricht (siehe Kapitel 6.1.2.3. & 6.1.2.4.). Zusätzlich sind jedoch „*Eigenproduktionen*" (Klepacki 2005: 109) sogenannter „vorlagenorientierte[r], also textgebundene[r]" (ebd. 109) adaptierter Versionen erdenklich. Wird ein Theaterstück auf Basis einer textuellen Vorlage verfasst, besteht die kreative Bearbeitung in der adaptiven Umänderung eines narrativen Ausgangstextes in Dialogform, um ihn für die Aufführung

inszenierbar zu machen (ebd. 109; Höhn 2015: 30). Neben dieser Art der eigenerzeugenden Arbeit kann die selbstständige Produktion genannt werden, wo lediglich ein Themengebiet vorgegeben wird, zu welchem Lehrende und SchülerInnen ein eigenes Theaterstück verfassen, in welches beispielsweise identitäre bzw. herkunftsbezogene Erfahrungen der SchülerInnen je nach Sprachniveau und anderen Merkmalen, die die LernerInnengruppe betreffen, verarbeitet werden können, um einen ansprechenden Situationsbezug des Projektes zu erschaffen (ebd. 98). Dem schöpferisch-kreativen Schaffen sind in dieser Phase keine Grenzen gesetzt. Zum Beispiel könnte der Schreibvorgang so gestaltet sein, dass eine Unterteilung der Lernenden in einzelne Gruppen erfolgt, sodass jedes Team mit der Kreierung einer einzelnen Szene bestellt wird, was die sprachlichen Anforderungen an den/die Einzelne(n) reguliert. Todorova und Dimitrova (2015: 52) betonen die Angemessenheit von Textmanipulation für das Darstellende Spiel im Russischunterricht, die sich vor allem in den Bereichen Lexik, Grammatik und Syntax zur Anpassung an das jeweilige Sprachniveau sowie an einen mündlichen Sprachstil vollziehen könnte (Volkmann 2008: 439), jedoch sollte dabei das Stück selbst nicht an literarischen Wert verlieren, was durch Wahren von Originalstellen bzw. typisch russischen Ausdrücken, Namen etc. vermieden werden kann (ebd. 440). Auch die Rolle eines Erzählers/einer Erzählerin kann dem Figurenrepertoire hinzugefügt werden (ebd.439).

Auf die Phase der Stückwahl bzw. –produktion schließen die „**Osnovnoj**“ (Todorova & Dimitrova 2015: 51) und „**Zaključitel'nyj**“ (ebd. 51) Etappen an, in welchen Rollenverteilung, Bühnenaufbau, Kostüm-, Plakat- und Requisitenerstellung auf der Agenda stehen (ebd. 51; Gudjons 2014: 83). Auch erscheint diese Periode passend, um SchülerInnen durch Ausführung ausgewählter performativer Techniken aus den Kapiteln 6.2.1.1.1. bis 6.2.1.1.10. und 6.2.1.2.1. bis 6.2.1.2.2. auf inhaltlicher Basis der gewählten Stückvorlage auf die schauspielerische Tätigkeit vorzubereiten, bevor erste ernsthafte Probeeinheiten organisiert werden, denn auf diese Weise kann einerseits durch kollektive schauspielerische Erfahrungen der Schritt auf die Bühne erleichtert werden, andererseits werden Charaktere und Inhalte des Stückes tiefergehend erforscht, sodass das Verständnis für das Wesen der Figur und deren Handlungen begünstigt werden können, was den Identifikationsprozess mit der Rolle erleichtert. Durch eine vorangehende dramapädagogische Erarbeitung des Textes wird dieser für die Inszenierung verständlicher.

Die beschriebenen Phasen bilden die organisatorischen und methodischen Hauptschritte in der Erstellung eines Darstellenden Spiels, wobei sicherzustellen ist, dass *alle* SchülerInnen

in den Projektplanungsstufen und der endgültigen Durchführung aktiv teilnehmen. Warum dies insbesondere für das Darstellende Spiel relevant ist, wird im folgenden Kapitel präzisiert.

6.2.2.2. Theater für ALLE

Beim Theaterspielen handelt es sich um eine Aktivität, die nicht von allen SchülerInnen präferiert wird, da das Agieren in Rollen die temporäre Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen auf sich zieht, was den Grad an verspürter Sprechangst (Kapitel 5.3.2.) oder emotionaler Barrieren wegen möglicher Scheu und Bloßstellungsangst intensivieren könnte. Ein Grund, warum das Darstellende Spiel seinen festen Platz im theaterpädagogischen Repertoire von Russischlehrenden einnehmen sollte, ist demnach, dass bei der Organisation solch eines Projektes jenen SchülerInnen, die das Schauspielen selbst abweisen, ermöglicht wird, ihren eigenen Talenten, Fähigkeiten und Interessen entsprechend verantwortungsvolle und eigeninitiatorische Beiträge zur gesamten Teamarbeit, im Rahmen welcher das Theaterprojekt entsteht, zu leisten (Höhn 2015: 99).

Dementsprechend könnten einzelne SchülerInnen in den Bereichen Bühnengestaltung, Requisiten- und Kostümbeschaffung, Geräuschimitation, musikalische Ausformung (z.B. Auswahl der musikalischen Begleitung oder Erstellung von Live-Musik), Tanzeinlagen, Zusammenstellung von Informationsplakaten für die öffentliche Aufführung, Technik (z.B. Bedienung der Kamera oder der Beleuchtungseffekte) etc. das Theaterprojekt bereichern (Höhn 2015: 95; Starčenko [online]), wodurch deutlich wird, dass die erfolgreiche Vorstellung eines Theaterstückes nicht bloß von den SchauspielerInnen selbst, sondern in bedeutsamem Maße von der verlässlichen Leistung der für organisatorische und künstlerische Aspekte zuständigen mitverantwortlichen Personen abhängt. Höhn (2015: 102) hält fest: „Wenn Jugendliche merken, dass sie sich an der Entwicklung eines Theaterstücks selbst beteiligen können und sollen, öffnen sich oft viele Türen“. Somit ergibt sich für jede(n) einzelne(n) Schüler(in), frei von ihren schauspielerischen Fähigkeiten, eine passende Rolle, in welcher sie als Teil des gemeinsamen theatralen Ganzen aktiv fungieren können.

Sicherlich ist zu berücksichtigen, dass in den organisatorischen Planungsstufen für ein Darstellendes Spiel der Gebrauch der Muttersprache eine große Rolle spielt. Das Potential für den Spracherwerb entpuppt sich dennoch auch bei dieser theaterpädagogischen Methode in vielfältigen Arbeitsphasen, so zum Beispiel bei der Adaption oder Produktion des Theaterstückes, den Proben und der Aufführung selbst, aber auch die Erstellung anderer Endprodukte wie die erwähnten Bildgeschichten mit möglichen Untertexten oder Filmen mit Vor- und Abspanntexten bzw. die Gestaltung von Requisiten wie Plakaten mit

Textaufschriften für Bühnenbilder oder Informationsbroschüren, die am Tag der Aufführung dem Publikum bereitgestellt werden etc. erfordern die Anwendung der russischen Sprache und bieten reichliches Übungspotential für fremdsprachliche Kompetenzen. Bezeichnend für das Darstellende Spiel ist außerdem, dass sich sprachliches Lernen hierbei insbesondere im Bereich der Aussprache vollzieht (siehe Kapitel 5.3.4.4.), da sowohl in Vorbereitungstätigkeiten, als auch bei Probeaufführungen sowie den Endvorstellungen vor allem auf korrekte Aussprache, Intonationsstrukturen, Rhythmus, Tempo etc. geachtet werden sollte (Volkmann 2008: 440). Dass der fremdsprachliche Fokus beim Darstellenden Spiel in intensiverem Ausmaße auf diese Aspekte gerichtet ist, ist damit zusammenhängend, dass das Darstellende Spiel in der Gegenüberstellung zu prozessorientierten Dramatechniken, die auf spontane Sprachproduktion setzen und wenig Planung voraussetzen, von einem künstlerisch- und sprachlich-präsentablem Ergebnis gekennzeichnet ist.

SchülerInnen, die nicht schauspielerisch auftreten, sondern für den organisatorischen Aufwand zuständig sind, setzen sich zudem intensiv mit der Anwendung und Wirkung „*ästhetische[r] Symbole*“ (Höhn 2015: 31), zu denen Requisiten, Kostüme, musikalische und bildnerische Gestaltung der Bühne etc. zählen, auseinander und erleben dadurch jene ästhetisch-bildenden Erfahrungen, die Hentschel (2007: 8) als eine Art der subjektbildenden Potentiale der Theaterpädagogik anerkennt (Kapitel 5.2.1.). Die Aufmerksamkeit dieser TeilnehmerInnen ist dabei im Rahmen der Projektarbeit auf künstlerisch-kreative Gestaltungsbereiche, wo sie sich mit ästhetischen Ausdrucksformen beschäftigen, gerichtet.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die aktive Beteiligung am Projekt zum Darstellenden Spiel für alle SchülerInnen sichergestellt werden kann, von denen jede(r) einzelne in den Genuss verschiedener Facetten des Mehrwerts dieser theaterpädagogischen Methode, welcher sich sowohl im fremdsprachlich- als auch ästhetisch-bildenden Bereich erschließt, kommt.

6.2.2.3. Drei Vorschläge für Möglichkeiten des Darstellenden Spiels im Russischunterricht

In diesem Kapitel sollen explizite praxisorientierte Vorschläge für mögliche Theaterstücke im Russischunterricht auf den folgenden drei Sprachniveaustufen illustriert werden: *A1-A2* als „[e]lementare Sprachverwendung“ (Bergmann & Stadler 2014: 66) – „Uroven' vyživanija“ bis „Predporogovyj uroven'“ (ebd. 66), *B1-B2* als „„[s]elbständige Sprachverwendung“ (ebd. 66) – „Porogovyj“ bis „Porogovyj prodvinutyj uroven'“ (ebd. 66) und *B2-C1* als „[k]ompetente Sprachverwendung (ebd. 66) – „Uroven' professional'nogo vladenija“ bis „Uroven' vladenija v soveršenstve“ (ebd. 66).

6.2.2.3.1. *Rasskazy iz korobki* (nach Polina Sorel) – eine Szenencollage mit SchülerInnen der Sekundarstufe I

Für ein Theaterprojekt mit LernerInnen der Sekundarstufe I, die sich in einer leicht fortgeschrittenen Erwerbsphase befinden, eignen sich Sorels in prosaischer Form verfasste *Geschichten aus der Schachtel* als „einfache russische Lesetexte“ (Sorel 2010) in moderner Sprache mit Wortschatzanmerkungen und illustrativen Ergänzungen zur Erleichterung des Leseverständnisses. Handlungsstränge sowie die narrative Struktur der Geschichten sind nicht außerordentlich komplex bzw. vielschichtig und dementsprechend stark an die reale Lebenswelt junger LeserInnen angepasst, daher scheint die Wahl dieses Werkes für die gymnasiale Unterstufe angemessen zu sein.

Wie geschaffen für eine Inszenierung der Geschichten scheint die Aufführungsform der „Szenencollage“ (Höhn 2015: 31) zu sein, da Sorels Buch aus 33 kurzen Geschichten mit unterschiedlichen, inhaltlich jedoch zusammenhängenden Themen besteht, sodass für eine Vorstellung auf der Bühne einzelne Szenen, die überwiegend von konkreten Ereignissen berichten und dramatischen Stoff beinhalten, ausgewählt werden können. Eine Gesamtanzahl von fünf bis sieben Kurzerzählungen scheint geeignet zu sein. Die Szenencollage verleiht den ZuschauerInnen ein „Gesamtbild“ (ebd. 32) des Lebens des Protagonisten Igor', Besitzer der Schachtel, der sie als Student auf dem Dachboden seines Elternhauses findet. Als Igor' noch ein Kind war, wanderte seine Familie nach Deutschland aus. Als er die Schachtel öffnet, erwachen vielzählige positive Kindheitserinnerungen an sein Leben und seine Besuche in Russland, die die LeserInnen bzw. ZuschauerInnen vom Ort des gegenwärtigen Geschehens, dem Dachboden, in die russische Vergangenheit, beispielsweise nach Moskau und Sankt Petersburg, befördern (zu diesem Abschnitt siehe Sorel 2010).

Da die Aufführung in Form der Szenencollage aus vielen einzelnen Szenen besteht, könnten repetitive verbale oder non-verbale „Übergangselemente[…]“ (Höhn 2015: 32), wie beispielsweise der Auftritt eines Erzählers/einer Erzählerin, der/die die einzelnen Haltestellen Igor's Kindheits- und Jugenderinnerungen einleitet und abschließt, oder musikalische Begleitung bzw. Tanzeinlagen, zur Signalisierung eines Szenenbeginns bzw. –abschlusses, eingefügt werden (ebd. 32-33), wodurch gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit ästhetischen Darstellungsformen initiiert wird. Ein weiterer Aspekt, warum eine Szenencollage im Falle der *Rasskazy iz korobki* eine optimale Form der Inszenierung konstituiert, ist, dass dadurch möglichst vielen, eventuell sogar allen SchülerInnen die Übernahme einer aktiven Rolle auf der Bühne ermöglicht wird (ebd. 32), da in jeder Szene neue Figuren auftreten. Auch Garik, der russische Student selbst, könnte durch gleichmäßige

Aufteilung der Szenenanzahl von zwei bis drei Personen, in demselben Kostüm spielend, verkörpert werden. Andererseits besteht der Vorteil einer Szenencollage auch darin, dass sowohl sprachliche Herausforderungen als auch Memorisierungsanforderungen an SchülerInnen, deren Russischkenntnisse bedeutend begrenzt sind, durch Aufteilung in einzelne Szenengruppen entsprechend gesteuert werden können.

Des Weiteren sind Sorels *Geschichten aus der Schachtel* aus inhaltlicher Sicht für eine öffentliche Theateraufführung prädestiniert, da sich die Autorin in ihren Erzählungen mit landeskundlichen Aspekten wie russischen Süßigkeiten, dem Leben auf der Datscha, dem russischen Benotungssystem in der Schule und den bekannten Städten Moskau sowie Sankt Petersburg mit beliebten Sehenswürdigkeiten für Kinder wie Zirkus und Zoo beschäftigt (Sorel 2010). In dieser Hinsicht dient das Theaterstück als kulturelles Gedächtnis, das ZuschauerInnen landesspezifische Einblicke in russische Lebenswelten eröffnet.

Da es sich bei den *Rasskazy iz korobki* um einen narrativen Text handelt, ist eine adaptive Umgestaltung in ein Drehbuch mit Dialogen zuallererst erforderlich. Dies kann von Lehrenden oder je nach sprachlichem Kenntnisstand von SchülerInnen selbst mit begleitender Unterstützung der Lehrkraft vollzogen werden, wobei eine Unterteilung in Gruppen mit einer Zuteilung einzelner Szenen einhergehen sollte. Zudem erscheint es für den dramatischen Aufbau des Theaterstückes erforderlich durch phantasievolle Ergänzungen die Dialoge mit zusätzlichen Figuren und Ereignissen auszuschmücken, sodass sich ein breiteres Figurenrepertoire und sowie eine stärkere Komplexität und längere Dauer der Handlungsstränge ergeben, die bei Sorel kurz und oberflächlich gehalten sind. Die Längen der einzelnen Szenen sollten einander gleichen. Es ist demnach empfehlenswert, Sorels Geschichten als Themenvorlagen für eine großteils eigenständige Entwicklung von Szenen heranzuziehen, wobei sicherlich ein bedeutender Teil der dialogischen Texte dem Original entnommen werden kann. Viele Ereignisse, die Sorel erwähnt, können für eine Aufführung inhaltlich ergänzt werden, sodass sich ein dramatischer Handlungsverlauf entwickeln kann. Es ist jedoch zu beachten, dass bei einer öffentlichen Aufführung den ZuschauerInnen in mündlicher als auch schriftlicher Form auf Plakattexten oder in Programmheften mitzuteilen ist, dass Sorels Buch das Ausgangswerk des Stückes bildet, welches durch selbstständige Änderungen inhaltlich adaptiert wurde.

Eine weitere Besonderheit der Szenencollage liegt darin, dass sowohl dialogische als auch vielzählige monologische Gesprächsformen inkludiert werden können (Höhn 2015: 32). Während die ersten beiden Szenen „Korobka“ (Sorel 2010: 6) und „Garik“ (ebd. 8) durch Monologe der ErzählerInnen und non-verbale schauspielerische Ausdrucksmittel der Figuren

inszeniert werden könnten, sodass Garik parallel zu den Worten der erzählenden Figur die Handlungen stumm vorspielt (z.B.: Aufstieg zum Dachboden und Öffnen der Schachtel), eignen sich Geschichten wie „Cirk na Cvetnom bul'vare“ (ebd. 14) oder „V zooparke“ (ebd. 16) für überwiegend dialogische Szenen.

Um die praxisbetonte Ausrichtung meines Vorschlages für ein Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe I mit A1/A2-RussischlernerInnen zu intensivieren, sowie um zu demonstrieren, wie solch ein Drehbuch einzelner Szenen für eine Theateraufführung der *Rasskazy iz korobki* auf Russisch aussehen könnte, wurde meinerseits die Geschichte *Cirk na Cvetnom bul'vare* für eine szenische Inszenierung adaptiert. Das selbstständig ausgearbeitete Skript zur Szene ist im Anhang dieser Arbeit zu finden (siehe Kapitel 10.1.1.).

6.2.2.3.2. *Vasilisa Prekrasnaja* – ein russisches Volksmärchen nach Afanas'ev als Theaterstück mit B1/B2-Russischlernenden

Als zweiter Vorschlag für ein Darstellendes Spiel im Russischunterricht wird das russische Volksmärchen *Vasilisa Prekrasnaja* nach Afanas'ev (2004: 108-117) genannt, welches durch sprachlich-adaptive Veränderungen in ein Theaterstück verwandelt werden kann, das, gemäß des sprachlichen Levels der Geschichte, mit Russischlernenden auf B1-B2-Niveau aufgeführt werden kann. Den Inhalt betreffend scheint das Märchen sowohl für Kinder als auch für junge Erwachsene passend, insofern allgemein bekannt ist, dass diese Textsorte aufgrund ihrer durchaus komplexen Behandlung fundamentaler Themengebiete und Fragestellungen nach dem Wesen menschlicher Handlungen und Beziehungen für erwachsene LeserInnen ebenfalls ansprechend sein kann.

Die Handlung des russischen Volksmärchens *Vasilisa Prekrasnaja* spielt in einem Zarenreich. Zu Beginn der Geschichte erhält Vasilisa von ihrer im Sterben liegenden Mutter eine Puppe, die ihr in den darauffolgenden schwierigen Zeiten bei ihrer neuen Stiefmutter und ihren zwei Stiefschwestern, wo Vasilisa Tag und Nacht die Erledigung schwerer Hausarbeit zu verrichten hat, zauberhafte Unterstützung gibt. Vasilisa gilt als wunderschön und viele junge Männer werben um ihre Hand, weshalb die drei Frauen Eifersucht empfinden und ihr ein freies Leben nicht gewähren. Stattdessen wird Vasilisa mit Arbeit gequält und des Sonnenlichts entzogen. Einmal, als Vasilias Vater, der Kaufmann ist, auf Reisen geht, erteilt die Stiefmutter Vasilia die Anweisung in den Wald zu Baba-Jaga zu gehen, um Feuer zu holen, damit die Räume in ihrem Haus, in welchem alle Kerzen abgebrannt sind und die letzte von einer Stiefschwester auf Befehl der Stiefmutter absichtlich gelöscht wurde, wieder beleuchtet werden könnten. Tatsächlich jedoch ist die Stiefmutter in der Hoffnung, dass die unheimliche

Hexe Baba-Jaga, die in ihrem Waldhaus, welches von Menschenköpfen umgeben ist, lebt, Vasilia etwas Böses antut. Als Vasilisa bei Baba-Jaga ankommt, erteilt ihr diese zu bleiben und für sie ebenfalls niedrige Arbeit zu verrichten, wobei dem Mädchen ihre Puppe, die sie immer bei sich trägt und füttert, genauso wie bei der Hausarbeit in ihrem Familienhaus, hilft, sodass an jedem Morgen die Arbeit, die Baba-Jaga Vasilisa am Vorabend aufgetragen hat, auf wundersame Weise erledigt ist. Letztendlich schickt die alte Frau Vasilia mit Holz und einem Menschenschädel zu ihrer Stieffamilie zurück. Der Menschenschädel leuchtet jedoch so hell, dass ihre Stiefmutter und Stiefschwestern beim Anblick des Skeletts verbrennen. Daraufhin verlässt Vasilisa das Haus und zieht in die Stadt, wo sie für eine alte Frau aus Flachs Stoff spinnt, die sie im Gegenzug dazu als Pflegekind bei sich aufnimmt. Das Mütterchen ist von Vasilias Nähkünsten so begeistert, dass sie den Stoff zum Zaren bringt, der die Erzeugerin des edlen Materials zu sich rufen lässt. Beim Anblick der wunderschönen Vasilisa verliebt sich der Herrscher in sie und es folgt eine Trauung zwischen den beiden. Auch die alte Frau und Vasilisas Vater, der von der Reise heimkehrt, wohnen von nun an im Zarenschloss. (zu diesem Abschnitt siehe Afanas'ev 2004: 108-117)

Eine dialogische, für die theatrale Inszenierung brauchbare Version des Märchens, die ursprünglich zum Zweck des Puppentheaters von Olesja Emel'janova verfasst wurde, ist auf der Homepage der Schriftstellerin (Emel'janova 2001 [online]) verfügbar. Es bleibt jedoch anzumerken, dass die Durchführung eines Darstellenden Spiels mit dieser Textvorlage Adaptionen an Sprache und Länge erfordert, damit eine Anpassung an LernerInnenbedürfnisse, -möglichkeiten und organisatorische Rahmenbedingungen erfolgen kann.

Das Theaterstück beinhaltet vierzehn Rollen, weshalb die Aufführung für eine Formation von Russischlernenden als gesamte Klasse und weniger als Wahlpflichtfachgruppe mit einer tendenziell geringeren SchülerInnenanzahl geeignet scheint.

Das Märchen umfasst drei bedeutende lokale Wechsel (Zimmer im Haus der Familie, Zimmer im Waldhäuschen der Baba-Jaga, Zarenschloss), dennoch kann die Bühnengestaltung durch Verwendung permanent verfügbarer und leicht zu erstellender Requisiten (Stühle, Tische, Bäume aus Karton, Besen, Kerzen, hoher Zarenstuhl etc.) den Ortsveränderungen zügig angepasst werden, wodurch den SchülerInnen das Schauspielen auf einer möglichst einfachen Bühne, schlicht in ihrer Ausstattung, ermöglicht wird. Für die drei unterschiedlichen Orte könnten, wenn es der zeitliche Aufwand zulässt, drei verschiedene Theaterbühnen, also drei große Hinterwände aus Karton, bemalt mit unterschiedlichen Elementen und Motiven, den jeweiligen Schauplatz kennzeichnend, erstellt werden. Diese

Tätigkeiten fallen in den Aufgabenbereich jener SchülerInnen, die das Auftreten auf der Bühne selbst ablehnen und sich mit der organisatorischen Produktion des Stückes befassen.

Vasilisa Prekrasnaja erlaubt außerdem den ZuschauerInnen Einblicke in russische Kleidungstraditionen, denn bei den Kostümen der einzelnen Figuren spielen landeskundliche Aspekte eine Rolle. Beispielsweise könnten russische historische Kleidung des Adels oder *kokošniki* als traditioneller Kopfschmuck der russischen Frauen die Kostüme der Figuren in der abschließenden Szene der Heirat zwischen dem Zaren und Vasilisa bilden. Aber auch Vasilisas Vater als Kaufmann könnte durch einen langen Bart, entsprechender Kopfbedeckung und langen Umhang als russischer *kupec* des Mittelalters auftreten. Während der Inhalt selbst nur in geringem Ausmaß sozio-kulturelle bzw. landeskundliche Themen adressiert, da die neutrale, oft länderübergreifenden sich ähnelnden Mythenwelten der Märchen mit ihren allgemeinguten und -bösen Wesen keine spezifischen Länder und Völker beschreiben, kann das Theaterstück *Vasilisa Prekrasnaja* über die Ebene der Kostüme den ZuschauerInnen Einsicht in kulturelle Aspekte gewähren.

Um auch hier den Vorschlag des russischen Volksmärchens als Textmodell für ein öffentliches Darstellendes Spiel mit einer Gruppe von FremdsprachenlernerInnen praxisbezogener zu gestalten, wurden Drehbücher zu den ersten beiden Szenen des Märchens auf Basis von Afanas'evs (2004: 108-117) Märchen, Emel'janovas (2001 [online]) dramatischem Text und Odinarovas ([online]) Film, der auf YouTube verfügbar ist und eine öffentliche Inszenierung des Märchens mit russischen Jugendlichen darstellt, selbstständig verfasst. Die Drehbücher für die beiden Szenen wurden wiederum im Anhangsteil dieser Arbeit angefügt (siehe Kapitel 10.1.2.).

6.2.2.3.3. *Dom moego serdca* – ein Theaterstück von Majja Tarachovskaja im russischen Fremdsprachenunterricht mit SchülerInnen der Sekundarstufe II

Das Theaterstück *Dom moego serdca* von Majja Tarachovskaja, einer zeitgenössischen Dramaturgin aus der Ukraine, deren künstlerischer Name Asja Kotljar lautet und die sich in ihrem literarischen Schaffen auf das Schreiben von Theaterstücken für das schulische Darstellende Spiel konzentriert (Kotljar [online/b]), handelt von einem breiten Spektrum positiver und destruktiver Gefühlszustände, die den Verlauf alltäglicher zwischenmenschlicher Interaktionen und Beziehungen prägen (Kotljar [online/a]). So zum Beispiel werden in der Geschichte Auswirkungen negativer Emotionen wie Neid-, Hass-, Gleichgültigkeits- und Angstempfinden, als auch positiver wie Freude, Liebe, Empathie,

Zärtlichkeit, Erbarmen u.v.m. auf das eigene Wohlbefinden sowie auf jenes der Interaktions- und BeziehungspartnerInnen behandelt (Kotljar [online/a]).

Der Inhalt des Theaterstückes selbst ist im Gegensatz zu den davor behandelten Textvorlagen von einem höheren Grad an Komplexität geprägt, dennoch scheint *Dom moego serdca* für ein Theaterprojekt mit kompetenten Russischlernenden der Oberstufe oder im Hochschulbereich passend, da abstrakte Ideen auf konkret-performative Weise vermittelt werden, indem die Figuren des Stückes als menschliche Verkörperungen der Gefühlszustände auftreten (Kotljar [online/a]). Beispielsweise lautet der Name des/der Hauptprotagonisten(in) *Radost'*, während die einzelnen BesucherInnen *Ravnodušie, Zavist', Nenavist'* und *Strach* genannt werden und entsprechend ihrer Gefühlsbezeichnungen verbal und äußerlich non-verbal auftreten (ebd.). Somit wird nicht *über* das abstrakte Thema gesprochen, sondern die Ideen von beispielsweise Neid oder Hass werden ZuschauerInnen durch den Auftritt neidischer und hasserfüllter Personen in ihren konkreten Handlungen, die Neid und Hass vermitteln, direkt vorgeführt. Am Ende der Geschichte wird die Hausherrin *Radost'*, die in ihrem großen, neuen Haus, welches sie alleine bewohnt, wider Willen den vier BesucherInnen Herberge gewährt, von den Gästen, die sie mit ihren negativen Gefühlen infizieren, ihrer Erinnerungen und positiven Eigenschaften beraubt, sodass sie sich in eine Person verwandelt, die bloß noch gleichgültig, neidisch, ängstlich und hasserfüllt handelt und auf dementsprechend negativ-destruktive Weise dem Wanderer/der Wanderin, *Putnik*, der/die als letzte(r) BesucherIn im Haus ankommt, gegenübertritt (ebd.). Die Aufgabe des *Putnik* besteht jedoch darin verlorenen Seelen deutlich zu machen, dass der Sinn des Lebens darin liege, ein eigenes „Dom svoego serdca“ (ebd.), also Haus seines/ihres Herzens zu bauen, in welchem Mitmenschen gutmütig, mit Interesse und Empathie, sowie ohne destruktive Emotionen begegnet wird (ebd.).

Die Auswahl fiel aus verschiedenen Gründen auf das Theaterstück *Dom moego serdca*. Zuallererst scheint es für eine Aufführung mit jugendlichen Russischlernenden mit kompetent-selbständigen Kenntnissen geeignet, da ihnen ermöglicht wird, einen durchaus komplexen Sachverhalt schauspielerisch darzustellen. Zweitens liegt der Vorteil dieses Stückes in der Schlichtheit der Bühnen-, Kostüm- und Requisitengestaltung, die den Schauspielprozess für SchülerInnen, die bereits die Herausforderung in einer Fremdsprache anspruchsvolle Dialoge mit komplexen Inhalten zu präsentierten auf sich nehmen, erleichtert. Drittens ist das Stück aufgrund seiner Länge, die sich aus fünf Szenen zusammensetzt, für eine Schulaufführung mit angemessener Dauer prädestiniert. Abschließend ist das Theaterstück in modernem Russisch verfasst und zeigt aufgrund der jungen

SchülerInnenzielgruppe der Autorin einen stark mündlichen Sprachstil mit einem bedeutend hohen Anteil an grammatikalischen Gegenwarts- und Imperativformen, sowie kurzer, einfacher Syntax sowohl in Aussage- als auch Interrogativkonstruktionen (Kotljar [online/a]). In fremdsprachlicher Hinsicht ist festzustellen, dass insbesondere lexikalische Fähigkeiten im semantischen Bereich der Gefühlswelt, als auch prosodische Intonationskompetenzen durch den hohen Anteil an Fragestellungen zwischen Hausherrin und BesucherInnen sowie an den zahlreichen monologischen Passagen der *Radost'* entwickelt werden können (ebd.).

Im Gegensatz zu *Rasskazy iz korobki*, wo durch die Szenencollage eine möglichst hohe Anzahl an Teilnehmenden auf der Bühne erreicht wird, treten hier sechs ProtagonistInnen auf, in deren Rolle jedoch sowohl männliche als auch weibliche SchülerInnen schlüpfen können. Die Rollenzuteilung sollte sorgfältig geschehen und kann durch verschiedene Faktoren, von Charakter und Ziel der Endaufführung abhängig, beeinflusst werden, wie beispielsweise von persönlichen Interessen der SchülerInnen, Russischkenntnissen, schauspielerischen Erfahrungen etc. Da insbesondere in der gymnasialen Oberstufe Russischklassen nicht selten als Wahlpflichtfachgruppen mit einer geringeren SchülerInnenanzahl unterrichtet werden, scheint *Dom moego serdca* für ein Aufführungsprojekt mit solch einer LernerInnenformation ebenfalls passend.

Es bleibt anzumerken, dass an bestimmten Stellen des Textes aus sprachlicher Perspektive adaptive Veränderungen vorgenommen werden können, um das Niveau des Stückes jenem der SchülerInnen anzupassen. So können Sätze gekürzt oder gestrichen werden, um, falls nötig, Memorisierungsanforderungen zu reduzieren bzw. ist es auch möglich, einzelne Figuren durch zwei Personen, dasselbe Kostüm tragend, in unterschiedlichen Szenen zu verkörpern.

Der gesamte Text des Theaterstückes *Dom moego serdca* ist auf der Internetseite des russischen zeitgenössischen Online-Literaturmagazins *Samizdat a*ls Teil der Online-Bibliothek *Biblioteka Maksima Moškova* (lib.ru) verfügbar (Kotljar [online/a]).

7. Fazit und Ausblick

Gegenstand dieser Arbeit bildete die Theaterpädagogik als methodisch-didaktischer Ansatz im Rahmen des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens, wobei der Russischunterricht im Mittelpunkt des Interesses stand.

Zumal am Anfang der Abhandlung deutlich wurde, dass eine präzise Formulierung einer Definition des Begriffes *Theaterpädagogik* kritisch und aufgrund der zahlreichen Bedeutungsfacetten zweifelhaft erscheint, auch weil die terminologische Verwendung des Wortes in der hier gebrauchten Literatur von großer Varietät geprägt ist, wurde jener Weg eingeschlagen, theaterpädagogische Arbeit im Unterricht als Kontinuum von performance-orientierten szenischen Techniken anzusehen, die an einem Ende in der *Dramapädagogik* ihren Ursprung finden und am anderen Ende des Kontinuums ästhetisch-fokussierte Aufführungen von Theaterstücken, also *Darstellendes Spiel*, miteinschließen. Es war der Blickpunkt auf diese Bandbreite, welcher aufgrund der Erkenntnisse der Untersuchung des Charakters theatraler Handlungen sowie der Definitionsversuche zu Beginn der Arbeit als logische Schlussfolgerung entwickelt wurde, wodurch das breite Angebot theatralen Übungsmaterials für den Russischunterricht aufgedeckt werden konnte. Theater wurde dementsprechend in dieser Arbeit nicht bloß als schauspielerische Aktivität mit dem Ziel der ästhetischen Perfektion betrachtet, sondern zudem als eine Reihe handlungsorientierter Aufgaben, die alle vom Kontext einer Als-Ob-Situation umgeben sowie von kollaborativer, aktiver und rezeptiver sprachlicher Aktivität in Bezug auf Themen aus literarischen Vorlagenmaterialien gekennzeichnet sind. Auf diese Weise entstand ein szenischer Aufgabenbestand für SchülerInnen mit einer Bandbreite an Merkmalen, wie unterschiedlicher Alters- und Sprachniveaustufen sowie Lernpräferenzen oder persönlicher Neigungen. Die vorliegende Ausarbeitung beabsichtigte eine Untersuchung in dreierlei Hinsicht. Die in der Einleitung zuletzt genannte Fragestellung nach den Möglichkeiten theatraler Arbeit im Russischunterricht konnte durch diesen Einbezug dramapädagogischer Kurzformen, welche umfangreiche theatrale Projekte ergänzen können, facettenreich beantwortet werden. Beide Arten theaterpädagogischer Arbeit besitzen Relevanz – die Dramapädagogik, deren schauspielerische Erwartungen an die SchülerInnen weniger ästhetisch, sondern vielmehr performativ gehalten sind, erlaubt zum Beispiel ein intensiveres, auf Spontaneität beruhendes Experimentieren mit Sprache, während das Darstellende Spiel den Fokus der SchülerInnen auf eine Auseinandersetzung mit künstlerisch-ästhetischen, verbalen und non-verbalen Darstellungsformen richtet. Eine weitere Bedeutung der Dramentechniken liegt außerdem in ihrem Potential als Vorstufenarbeit zum Auftritt auf der Bühne, wobei kollektive

schauspielerische Ersterfahrungen gesammelt werden können. Theaterpädagogik im Russischunterricht erlebte in dieser Arbeit keine Einschränkung auf fortgeschrittene, selbständige oder kompetente Russischsprechende, sowie auf jene SchülerInnen, die das Schauspielen auf der Bühne nicht scheuen. Aus der Inklusion dramapädagogischer Arbeitsformen resultierte gleichzeitig eine Inklusion *ALLER* Lernenden in performative Übungen, in welchen durch Übernahme fiktiver Rollen sowohl im schriftlichen als auch mündlichen Modus, alleine, zu zweit bzw. in der Klein- oder Großgruppe inhaltsoffen und sprachniveauentsprechend szenisch gehandelt werden kann.

Eine weitere Forschungsintention bezog sich auf die Ermittlung motivationspsychologischer, sozialer, ästhetisch- und persönlichkeitsbildender Lernmomente, die neben dem rein fremdsprachlichen Erwerb durch das Theaterspielen initiiert werden und dem theatralen Handeln ein zusätzliches Maß an bildender Qualität und lerneffektiver Attraktivität verleihen. Auf Grundlage der theoretischen Diskussion von Abhandlungen verschiedener AutorInnen konnte festgestellt werden, dass bezeichnende Merkmale von Theaterspielen, zu denen unter anderem Agieren in kollaborativer Umgebung, performative Ganzheitlichkeit, welche die Aktivierung kognitiver, motorischer und affektiver Tätigkeiten beschreibt, sowie der Einbezug von ästhetischen Elementen unterschiedlicher Art wie Musik, Gestik, Requisiten, Kostüme u.v.m. und inhaltliche Ergebnisoffenheit zählen, bildende Möglichkeiten in den Bereichen Motivationsförderung, sozialer Interaktion, ästhetisch-künstlerischer Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung, wie beispielsweise erhöhte Reflexionsbereitschaft und Problemlösungsfähigkeiten, eröffnen. Durch Recherche dieser Themengebiete wurde ersichtlich, dass ein rein utilitaristischer Blick auf szenische Arbeit als Methode für Fremdsprachenvermittlung dieser Art von Aktivitäten, die ihren Ursprung in einer Kunstform finden, nicht gerecht wird. Es kann schlussgefolgert werden, dass, wenn Schauspiel im Fremdsprachenunterricht Anwendung finden soll, dieses nicht seiner künstlerischen, symbolhaften Bedeutung entrissen werden sollte. Ebenso in dramapädagogischen Kurztechniken, wo kein Theaterstück als Ganzes präsentiert wird, sind SchülerInnen PerformerInnen einer künstlerischen Darbietung. Die lernpsychologischen sowie bildungstheoretischen Ebenen sollen nicht der Output-Orientierung oder von politischen Instanzen vollzogenen Standardisierungsbemühungen von Fremdsprachenunterricht als unterrichtliche Praxis, deren primärer Fokus auf den Erwerb testbarer Kompetenzen gerichtet wird, zum Opfer fallen, weshalb in dieser Arbeit ein Blick auf diese andere Art der Bildung, die theatrale Arbeit ermöglicht, geworfen wurde.

Das dritte Forschungsziel dieser Abhandlung bestand darin zu ermitteln, in welchen Bereichen die Entwicklung fremdsprachlicher Fertigkeiten durch szenische Aktivitäten forciert werden kann. Es folgten vielzählige Antworten. Sowohl eine differenzierende als auch mehrsprachendidaktische Ausrichtung des Russischunterrichts wird durch szenische Übungsformen fazilitiert. Zudem kann der affektive Raum des Theaters mit dem Aufbau seiner Als-Ob-Atmosphäre, die die SchülerInnen in fiktiver Rollenübernahme verspüren, eine Reduzierung von *language anxiety* und somit gleichzeitig die Schaffung einer geeigneten psychologischen Umgebung für die Entwicklung mündlicher Sprachfähigkeiten erschaffen. Die erfolgte Unterteilung in die einzelnen sprachlichen Fertigkeitsbereiche *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Schreiben*, *Sprechen* und *Lexik*- sowie *Grammatikkenntnisse* und die Erforschung der Möglichkeiten des Aufbaus jeder dieser einzelnen in der szenischen Arbeit konnte verdeutlichen, dass gegenwärtige Standardisierungstrends sowie Einflüsse der Kompetenzorientierung keine Barrieren für Theaterpädagogik im Russischunterricht darstellen. Neben den zuvor dargelegten persönlichen Kompetenzen sind es die fremdsprachlichen, die als Kommunikationsfähigkeiten die erfolgreiche Beherrschung der russischen Sprache definieren, welche beim Theaterspielen gesteigert werden können.

Die hier formulierten Schlussfolgerungen zeigen an, warum die Theaterpädagogik als ein wesentliches didaktisches und bildungstheoretisches Element in den modernen Russischunterricht Eingang finden sollte, wenngleich die empirischen Schwachstellen dieser Arbeit ebenfalls zu berücksichtigen sind. Allgemeine Lücken in der außerhalb dieses Beitrages verfügbaren theoretischen Diskussion zu Theaterpädagogik im russischen Fremdsprachenunterricht wurden ermittelt. Die vorliegende Abhandlung fungiert daher als anfänglicher Versuch der Schließung einiger dieser Lücken, liefert dabei jedoch größtenteils ein Resümee auf Basis von theoretisch- und praxisorientierten, wissenschaftlich-fundierten Ausarbeitungen zu Theaterpädagogik generell, weshalb das Fazit, das formuliert wurde, nicht als absolut-endgültige Stellungnahme betrachtet werden darf. Um die hier erarbeiteten Annahmen praxisorientiert zu ermitteln, wird eine zukünftige empirische Erforschung szenischer Umsetzungen, deren Art der Durchführung, Organisation, Einflüsse auf die Entwicklung von ausgewählten fremdsprachlichen Fertigkeiten sowie subjektive Bewertungen von SchülerInnen- und LehrerInnenseite im Russischunterricht unterschiedlicher Sprachlevels an österreichischen Sekundarschulen vorgeschlagen. Die Inklusion von SchülerInnen- und LehrerInnen-Feedback könnte eine Reihe neuer, unerwarteter Einblicke in die Effektivität theaterpädagogischer Arbeitsatmosphären im Russischunterricht zum Vorschein bringen, welche für die Methodik anderer

Fremdsprachenunterrichte, zum Beispiel romanische oder andere slawische Sprachen betreffend, eine bedeutende Rolle spielen könnten. Eine profunde theoretische Grundlage sowie eine Varietät theatraler Gestaltungsmöglichkeiten von Übungsformen in Russischklassen mit SchülerInnen differierender Niveaus liefert diese Arbeit.

Eine weitere Notwendigkeit in Hinblick auf zukünftige Auseinandersetzungen mit Theaterpädagogik, die hier formuliert werden soll, ist die der Ausbildung von Russischlehrenden im Bereich des szenischen Lehr- und Lernansatzes, dessen gegenwärtigen Mangel diese Arbeit ebenfalls wiederspiegelt. Erst wenn LehrerInnen imstande sind, theaterpädagogische Zugangsweisen im Rahmen der Stoffvermittlung in ihren Russischunterricht zu integrieren, kann die hier angeregte empirische Erforschung in aussagekräftigem Umfang stattfinden. Diese Arbeit kann als Anstoß aufgefasst werden, diesem Themengebiet in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden verstärkte Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, denn nur auf diese Weise werden die ersten Schritte in die theaterpädagogische Praxis geebnet. Theaterpädagogische Aufgabenformen sollen nicht als Barriere oder Widerspruch, sondern als *Erweiterung* zu gegenwärtig vorherrschenden Konzepten in der Aufgabengestaltung der Fremdsprachendidaktik, wie beispielsweise der Kompetenzorientierung oder des kommunikativen Ansatzes, betrachtet werden.

Wer in der vorliegenden Untersuchung eine Vertiefung allgemeiner lernpsychologischer und bildungstheoretischer Themen in Verbindung mit Theaterdidaktik suchte, wurde ebenso fündig wie jene LeserInnen, deren Interesse darin lag, innovative, bisher nicht bestehende Einsichten in einen theaterpädagogisch-gestützten Russischunterricht zu erhalten. Diese profitieren von den konkreten Ausarbeitungen theaterpädagogischer Techniken für die Anwendung im Russischunterricht – ein bisher unerforschtes Terrain. Dass jedoch auch dieses Territorium, genauso wie alle übrigen methodischen Prinzipien Grenzen in der Fremdsprachenvermittlung hat, sollte nicht unerwähnt bleiben, weshalb das Ziel von Lehrenden, die sich mit Theaterpädagogik befassen wollen, darin bestehen sollte, eine Balance zu erschaffen – sowohl zwischen theaterpädagogischen und anderen didaktischen Ansätzen als auch zwischen verschiedenen Möglichkeiten der szenischen Arbeit. Die szenische Zugangsweise besitzt sicherlich keine allheilende Wirkung in Bezug auf den Erfolg des Fremdspracherwerbs. Eine gleichmäßen Involvierung unterschiedlicher didaktischer Prinzipien stellt eine optimale Bedingung für diesen dar.

Diese Arbeit ist als Anregung für eine verstärkte theatrale Herangehensweise im Russischunterricht gedacht, jedoch ist für Neuankömmlinge in solch einem Klassenzimmer Folgendes zu beachten:

> Die ersten Schritte in der Theaterpädagogik sind wie das Laufen mit neuen Schuhen. […] Vielleicht passen sie aber auch noch nicht so richtig, drücken an der einen oder anderen Stelle. Nehmt euch die Zeit […] Niemand besteigt in neuen Wanderstiefeln direkt die Zugspitze. […] traut euch, nach dem Weg zu fragen. (Höhn 2015: 124)

Mit Höhns (2015: 124) Bemerkungen soll ein Abschluss gefunden werden. Die Worte der Autorin sind für den Kontext des Russischunterrichts treffend. Lassen Sie sich durch Höhns (2015: 124) Hinweise und die vorliegende Arbeit ermuntern Ihre SchülerInnen in Zukunft in Ihrem Unterricht an Theaterspielen teilzuhaben. Auch wenn dieser bisher unbekannte Weg steinig erscheint, werden Sie auf ihm völlig neue Erfahrungs- und Lernräume für Ihre Lernenden schaffen, die als Erweiterung zu herkömmlichen Übungsformen sicherlich mit offenen Händen willkommen geheißen werden.

8. Резюме на русском языке

Дипломная работа носит название «*Театральная педагогика – теоретические основы и возможности практического применения при изучении русского языка как иностранного в школе*».

8.1. Введение

Эта работа посвящена теории и практике современной методики преподавания иностранных языков – *театральной педагогике.* Этот методический подход основан на предположении, что театральная деятельность во время занятий по неродному языку улучшает не только ряд творческих способностей и формирует личные качества, но и оказывает положительное влияние на развитие языковых компетенций учеников.

Данная работа стремится восполнить пробел в исследованиях по дидактическому применению театральных методов и их воздействиям на приобретение языковых знаний в школьном обучении русскому языку как иностранному.

Вследствие того, что театральная педагогика, включая в себя различные методические способы сценического оформления занятий, является мало исследованной русскими учёными, а более известна в научной литературе, вышедшей по этой тематике в немецко- и английскоязычных пространствах за последние годы, вынуждена адаптировать концепты из иноязычных исследований по методике преподавания русского языка как иностранного.

Отсутствие публикаций на русском языке в области театральной педагогики находит свое отражение в данной работе, которая, несмотря на этот недостаток, ставит перед собой следующую цель – дать полный обзор по теоретическим основам и практике театра на школьних уроках русского языка.

Дипломная работа по своему содержанию делится на две части: теоретическую и практическую. Первая часть работы стремится найти удовлетворительные ответы на три вопроса. Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- Каким бывает значение театральной деятельности на занятиях русского языка:
  - для стимулирования двух психических процессов, исследуемых психологией обучения (мотивация и влияние социальной среды на учебный процесс), и
  - для эстетически-образовательского воспитания учащихся?

- Каким бывает влияние средств театрального искусства на целенаправленное развитие языковых навыков школьников (аудирование, чтение, письмо, речь, включая монологические и диалогические умения; лексические и грамматические знания)?

Вторая часть данной работы переходит к вопросам о практическом применении театральных методов на уроках русского языка.

- Какие возможности или формы драматизации литературного материала открываются для учителя русского языка как иностранного?

Подробно анализируя перечисленные исследовательские вопросы, эта работа содержит основы и перспективы будущих исследований в этой области.

8.2. Определения ключевых понятий

Следует различить две самые популярные в австрийском школьном контексте возможности сценической деятельности на иноязычных занятиях.

Школьная театральная педагогика первично воспринимается учителями, как метод подготовки учениками спектакля на изучаемом языке, который в конечном итоге представляется перед выбранной публикой, например, родителями, одноклассниками или учителями. Эта форма имеет самые глубокие традиции в рамках школьного театра и до сих пор, благодаря своему распространению, считается тем способом сценической методики, к которому склонны большинство учителей. Этот вид театральной педагогики выделяется своей направленностью *на финальный результат*.

Во-вторых, учеными используется понятие *драма-педагогика*, имеющая свои корни в педагогической технологии под названием «Drama in Education», развитой в англоязычном научном контексте (ср. Turecek 2015: 261). Драма-педагогика характеризуется применением театральных и игровых методов во время обычного занятия с целью эффективного изучения иностранного языка. Центральным элементом этого способа драматизации является употребление объемного ряда сценических технологий. Драма-методика не стремится к созданию целого спектакля, где актерскому таланту учеников придают большое значение, а направлена на то, чтобы все школьники, талантливые и более слабые, выступали в фиктивных ролях и выполняли короткие, сценические задачи в письменной и устной формах. Драма-методы опираются больше на импровизации. Кроме того, драма-технике свойственна направленность *на процесс* сценической деятельности, а не *на результат*.

В данной работе понятие *театральная педагогика* обращается к обеим видам театральной работы на школьных занятиях русского языка. *Драма-педагогика* и *постановка спектакля* стоят в центре следующих изложений.

8.3. Основные признаки и цели театральной педагогики

В ходе анализа научной литературы по театральной педагогике различаются следующие основные характеристики и главные цели этой педагогической технологии.

Во-первых, театральная педагогика придает учебному процессу больше целостности, состоящей в том, что обучение характеризуется активизацией умственных и эмоциональных процессов у учащихся. Согласно теориям по изучению иностранного языка сочетание умственных процессов с эмоциями, вызываемыми при выполнении сценических заданий, является важным условием для успешного учебного процесса (ср. Maley & Duff 1982: 7).

Во-вторых, авторы показывают, что театральная педагогика воспринимает учащихся, как личностей с индивидуальными качествами, которые тоже должны стоять в центре учебного процесса. То есть театральная педагогика преследует следующую цель – активное участие *всех* учеников в занятиях. Иными словами, она стремится к сценической деятельности в учебных группах, где ученики сами имеют шансы влиять на течение учебного процесса и формировать его.

В-третьих, некоторые авторы обращают внимание на творческий характер театральных занятий. Театральная педагогика отличается от других педагогических технологий своими творческими свойствами. Иными словами, сценическая деятельность на иностранном языке возбуждает эстетические впечатления у учащихся и развивает у них эстетически-творческие навыки. Из этого следует что ученики получают больше возможностей проявить свои творческие способности при решении театральных задач (ср. Liebau, Klepacki, Linck, Schröer & Zirfas 2005: 280).

Наконец, в театральной педагогике *содержание* играет значительную роль. То есть, целью сценической работы должно быть сосредоточение на содержании или значении слов. Эта педагогическая технология дает ученику возможность найти свой личный подход к решению задачи. При этом ход коммуникативной ситуации зависит от желаний учащихся, так что результат задачи является неожиданным для учителя (ср. Turecek 2015: 264).

8.4. Потенциалы театральной педагогики в различных сферах

В этой главе обсуждается польза театральной педагогики на разных уровнях. Во-первых, можно определить положительнлое психологическое влияние театральной активности. В дальнейшем данная работа освещает потенциал театральной педагогики для развития личных качеств и творческих способностей учеников. Заключительные главы теоретической части работы подробно посвящены положительным воздействиям театральных уроков на усвоение языковых навыков. Здесь уточняется, какую пользу учащиеся получают от сценической деятельности в течение занятий русским языком.

8.4.1. Театральная педагогика и мотивация к изучению

Выготский (1978) указывает на тесную связь между успехом в учебной деятельности и окружающей социальной средой. Групповое окружение требует интеракции с другими участниками во время занятий. Если при изучении учащиеся вступают во взаимодействие с коллективом, качество процесса усвоения новых знаний улучшается. Эта идея закладывает одну из основ теории Выготского (1978), которая на английском языке называется «Social Constructivism». Согласно предположениям известного ученого можно считать, что театральная педагогика весьма полезна для учебной деятельности вследствие того, что сценические занятия требуют работы в учебных группах, где она лишь превращается в общественную или коллективную деятельность. Что касается уроков русского языка, постоянное взаимодействие с другими учащимися, выражающими различные идеи и владеющими языковыми знаниями, уровень которых варьирует, способствует процессу развития устных и письменных компетенций. Язык – это система, которая всегда используется коллективом и находится под влиянием не одного человека, а группы людей (ср. Piazzoli 2011: 560) .

Далее, как уже отмечалось выше, некоторые авторы объясняют, что театральная практика на русском языке может привести к повышению мотивации учащихся в результате того, что на театральных занятиях, наряду с умственной деятельностью, ведется и эмоциональная, непознавательная деятельность. Ученики двигаются по сцене, когда играют фиктивные роли из литературы, испытывая разные чувства. При этом учебный процесс приобретает более субъективное значение. Исследователи уточняют, что повышение уровня внутреннего участия во время учебного процесса положительно влияет на мотивацию к учебе. Ценность сценической работы для увеличения мотивации школьников заключается и в возможности создать театральное произведение, как, например, спектакль. Очевидная и всем участникам понятная

направленность на создание финального результата при обучении может быть поощрением для учащихся (ср. Even 2008: 169; Todorova & Dimitrova 2015: 12).

8.4.2. Художественно-эстетическое образование на уроках театра

Привлечение театральных методов во время занятий русского языка служит для формирования эстетического вкуса и развития художественно-творческих навыков. Применение средств театрального искусства оказывается ценным не только для развития языковых умений, но и для эстетического образования учеников. Важно, чтобы образовательные процессы, связанные с художественно-эстетическим образованием, которые свойственны театральной деятельности, обсуждались в рамках этой работы. Таким образом театр, который является видом искусства, не теряет свой художественный характер. В ходе анализа литературы выяснилось, что нельзя обращать внимание только на положительные стороны театральной педагогики, которые распознают лишь потенциал театра для усвоения иностранного языка.

Художественно-эстетическое воспитание школьников осуществляется на четырех уровнях. Во-первых, театральная работа формирует способности эстетического восприятия окружающего мира. Более того, театральная деятельность помогает ученикам лучше понять театр, как вид искусства, или теорию театральной коммуникации. Во-вторых, при театральной работе у учащихся укрепляются эстетические способности ввиду того, что они занимаются сценическими способами. К примеру, при театральной деятельности у детей развивается более углубленное понимание символического значения театра. В-третьих, авторы отмечают, что чем чаще школьники занимаются театром, выступая в разных ролях, тем сильнее у них формируется способность взглянуть на жизнь с разных точек зрения. Исследователи полагают, что учебный театр учит детей тому, как важно обладать способностью изменить свой взгляд и своё мнение, если при обсуждении важных вопросов уметь их рассматривать всесторонне. Наконец, вследствие того, что на сцене играющие видят себя в фиктивной действительности, на которую им можно самим повлиять, у них появляется сознание того, что наша действительнось определяется деятельностью (ср. Hentschel 2007).

Здесь была сделана попытка показать, что театральная педагогика обогащает художественно-эстетические способности учащихся.

8.4.3. Роль театральной педагогики в развитии языковых компетенций

Главная цель данной работы – изложение возможностей для улучшения языковых умений учащихся при театральной деятельности во время занятий русского языка.

В начале главы будет прослежено, как театральные занятия позволяют учителю отвечать педагогическим требованиям, которые были введены за последние годы политикой в области образования: *внутренняя дифференциация обучения* и *дидактика многоязычия*.

Внутренняя дифференциация обучения касается применения дидактических мер, с помощью которых учитель может организовать урок таким образом, чтобы личные качества, способности, нужды и предпочтения каждого ученика учитывались в процессе обучения (ср. Glöckel 2003: 90; Mehlhorn 2014c: 243-244). По словам разных авторов можно высказать предположение, что привлечение театральных средств на занятиях иностранного языка несет в себе огромный потенциал для внутренней дифференциации учебного процесса. Особенно школьники, которые обладают предварительными знаниями русского языка вследствие того, что на этом языке говорят в семейном окружении, извлекают пользу от театральной педагогики. Шансы театральной работы для дифференциации состоят в том, что на этих занятиях содержание стоит в центре, так что есть разные возможности решить сценическое упражнение. Каждому ученику дается возможность выбрать свой уровень, на котором они могут выполнить задачу. Решение не может быть правильным или неправильным, потому что употребление языковых средств зависит от способностей учеников. Точнее говоря, отличительной чертой для сценических задач является открытость к результату, благодаря которой учащиеся могут приспособить языковой уровень общения своим умениям. Кроме того, оцениваются дальнейшие положительные результаты театральной педагогики для внутренней дифференциации. Они касаются групповой работы, использования учебного материала и выбора темы для театрального проекта.

Другая цель современной практики преподавания иностранного языка – обучение языкам многоязычным образом. В частности, на занятиях русского языка в австрийских школах представлена значимая часть школьников с разными родными языками в силу эмиграции. К этим языкам относятся и славянские языки. Ученые пишут, что театральная педагогика оказывается привлекательным способом для осуществления идей дидактики многоязычия по причине того, что театральная деятельность дает тем молодым людям возможность проявить свои родные языковые знания. Например, в

пьесах, которые ученики пишут и представляют, могут выступить персонажи из стран происхождения детей, так что ученики получают возможность говорить некоторые предложения на их родных языках, к примеру на польском или турецком. Драматизация на разных языках развивает у учащихся уверенность в своих умениях, что вызывает мотивацию и интерес к обучению. Привлечение театральных средств на занятиях помогает учителю развить понимание школьников к тому, что стоит воспринимать другие родные языки не как барьер, а как выгоду.

Уроки, связанные с применением театральных методов, служат для изучения иностранного языка в областях *аудирования*, *чтения*, *письма* и *речи*. Также тренируются лексические и грамматические навыки. Возможности оптимизации обучения в вышеуказанных сферах играют особенную роль на современных занятиях иностранного языка, целью которых должно быть развитие этих коммуникативных компетенций. Основное внимание научной литературы по стратегиям обучения иностранным языкам, появившейся в последние годы, уделялось коммуникативному подходу к преподаванию и изучению иностранных языков. Следует отметить, что данная работа не стремится идеализировать театральную педагогику. Для успешного изучения иностранного языка всегда требуется применение различных дидактических технологий. Важно, чтобы в практике преподавания иностранного языка учитель сохранял равновесие между разными методами.

Прежде всего глубже рассматривается умение *аудирования*. Театральная педагогика предоставляет учителю новые возможности создать задания, при решении которых ученики могут практиковать навыки аудирования на русском языке. Как указывалось выше, компетентностный подход к обучению иностранному языку является широко распространенным на данный момент (ср. Hedge 2000: 44-46). При этом, пристальное внимание обращается тренировке умения аудирования с визуальным материалом. Главную значимость приобретает и тренировка аудирования в личном общении (ср. Heyer 2014: 108-109). Это указывает путь, по которому должен идти современный учитель иностранного языка. При театральной работе возникает ряд ситуаций, в которых учащиеся могут тренировать умения понимания устной русской речи. Коммуникативная практика этого вида речевой деятельности определяется как процесс с ясной целью. При театральной деятельности ученики слушают с целью. Однако, в некоторых случаях, школьники слушают речь других, чтобы испытывать удовольствие или, иными словами, чтобы наслаждаться театром. Цель этого направления практики

аудирования – эстетическое наслаждение от театрального искусства. Такой вид формирования навыков аудирования встречает критику многих учителей из-за отсутствия очевидного потенциала для улучшения языковых умений (ср. Heyer 2014: 110-111). Тем не менее, он способствует испытанию приятных чувств, так что у учеников развивается более положительное отношение к обучению. В целом следует помнить: театральные занятия дают ученикам возможности тренировки различных сторон коммуникативных умений аудирования новыми способами.

Несмотря на то, что обучение чтению не является центральной частью занятий, связанны с театральной педагогикой, понимание письменного слова на русском языке также может улучшиться при сценической работе. В некоторых статьях авторов можно столкнуться с предположением, что занятие театром хорошо сочетается с использованием литературного материала, так что театральная деятельность опирается на основу обработки содержания литературных произведений. К этому добавляется дальнейшее преимущество включения художественной литературы на занятиях театра. Работа с литературой соответствует читательским нуждам носителей русского языка и тех учеников, которые приносят продвинутые знания родного языка на занятия. Им можно позволить заниматься классикой даже в оригинале. В конечном счете, использование метода чтения вслух тоже имеет свое место во время занятий театра вследствие того, что это упражнение является одним из лучших способов подготовки учеников к выступлению на сцене.

Авторы положительно оценивают театральную работу на занятиях как методу эффективного обучения умению писать на иностранном языке. Имеются разные сценические средства, развивающие навыки письменной речи на русском языке. В частности, создание творческих текстов художественного стиля, в отличие от статей официально-делового или научного стилей, занимает значительное место в театральной педагогике. Примерами могут послужить следующие типы текста: *письмо, внутренний монолог, стихотворение, речь, дневниковая запись, комикс, сценарии спектакля* и т.д. Процесс написания таких текстов характеризуется свободой выбора языковых средств, содержания и структуры текста (ср. Bergmann 2014b: 149). В заключение остается отметить, что сценические упражнения, которые применяются для закрепления умения писать творческие тексты имеют аутентичный характер, потому что перед созданием текста учащиеся активно занимаются произведением. Примером этого утверждения является упражнение в написании *письма* герою истории.

Считается, что эта задача выполняется учениками с более личным, внутренним участием, чем задача написать резюме текста официального стиля. Перед написанием текста проводятся групповые сценические задания, требующие углубленного изучения содержания текста. Короче говоря, театральная деятельность помогает школьникам лучше понимать смысл и цель создания статей.

Далее будет обсуждено влияние театральной практики на развитие коммуникативного умения *устного выступления* на иностранном языке, включая монологические, диалогические и произносительные навыки. Главной целью сценической работы является практика разговора ввиду того, что театральная деятельность строится большой частью на устной речи. Это соответствует современным дидактическим представлениям и технологиям обучения иностранным языкам, потому что на настоящий момент целенаправленное развитие навыков в устной речи считается центральной частью занятий иностранным языком. Большинство коммуникативных ситуаций вне аудитории требуют устных способностей. По разным причинам, включая морфологическую сложность русского языка, низкое количество еженедельных занятий русским языком, который нередко изучается как второй, третий или даже четвертый иностранный язык и трудности, связанные с процессом обучения устному общению на этом языке, особенно важным при театральной деятельности является то, что учителя предоставляют школьникам многочисленные возможности играть с языком и делать ошибки без оценки. Учителю здесь помогает «Affective Space» (ср. Piazzoli 2011: 562) театра, который присущ сценической работе. При театральной атмосфере могут уменьшаться отрицательные эмоции учащихся. Точнее говоря, волнение, стыд или неуверенность, ведущие к «Language Anxiety» (страх при общении на иностранном языке), снижаются благодаря тому, что школьники выступают в фиктивных ролях (ср. Sağlamel & Kayaoğlu 2013: 378). Иначе говоря, в театре дети могут избавиться от своей личности, действуя в фиктивной действительности. Авторы полагают, что такое обстоятельство ведёт и к снижению языкового барьера. Театр создает фиктивное место, *Affective Space*, где дети играют в ролях. В ролях и при такой психологической атмосфере им не так стыдно за свои ошибки.

Одним из центральных элементов навыков устной речи на иностранном языке является умение произношения, которое разбивается на две группы. Можно разделить знания в областях интонации и ритма и ту категорию, которая включает слуховые навыки (ср. Mehlhorn 2014a: 171). Оба вида практикуются на театральных занятиях. Здесь *Affective*

Space принадлежит опять важная роль. Он вносит в занятие приятную психологическую атомсферу, под влиянием которой ученикам легче преодолеть языковой барьер. Они учатся спонтанно и бегло общаться на иностранном языке.

В ходе анализа литературы установлено, что грамматические и лексические умения также приобретаются во время театральных уроков. Сценические задачи, разумеется, служат не для введения, объяснения или изложения грамматических и лексических содержаний, что составляет первый этап в процессе приобретения таких умений, но в театральной работе учащиеся активно используют ранее приобретенные знания. Для эксплицитного изучения иноязычной лексики и грамматики полезными оказываются другие дидактические методы. Театральная педагогика считается коммуникативным подходом к обучению языку, цель которого состоит в стимулировании спонтанной устной практики. Драматизация на занятиях помогает детям усвоить достижения в устной речи более интенсивным подключением приобретенных умений к имлицитной памяти, в которой формируются навыки автоматического употребления иноязычной грамматики и лексики в живом общении. (ср. Hartenstein 2014b: 194; 208)

Объединяя все вышеуказанные утверждения, которые были сделаны на основе информаций из научной литературы по тематике данной работы, можно обобщить, что применение театральных средств на уроках русского языка как иностранного воспитывает коммуникативную культуру в классе. Сценические техники обогащают не только методический репертуар учителя, но и расширяют учебные возможности учеников.

8.5. Методика театральной педагогики в школьной практике преподавания русского языка как иностранного

Во второй части данной работы читатель наталкивается на проведение анализа тематики с практической точки зрения, то есть исследуется, какие шансы учитель имеет, чтобы он мог активно ввести театральные методы на своих занятиях русского языка. Далее наблюдается, на каком художественном материале, включая разные виды литературных произведений и фильмов, основаны упражнения драматизации на разных уровнях владения языком. Большая ценность этой работы заключается в пятой части, где точным и практическим образом показывается, какие театральные перспективы открываются для учителя русского языка. Главы по применению

театральной педагогики дают рекомендации учителям, интересующимся этим педагогическим направлением.

8.5.1. Методические замечания

Цель занятий

Педагоги, занимающиеся театром, должны иметь в виду, что театральные занятия, как и все остальные методические технологии могут положительно влиять на развитие языковых умений учщихся только тогда, когда на плановом этапе выделяются ясные цели сценических задач. Чтобы четко проиллюстрировать это утверждение можно привести конкретные примеры. Учитель может отличить два разряда включения театральных средств в свою практику преподавания русского языка: либо сценические задачи используются дополнительно к остальным упражнениям во время обычного занятия, центр которого составляет не театральная деятельность; либо целый урок посвящен театру и направлен, например, на проведение театрального проекта. Важно, чтобы учитель сделал доступными молодежи оба вида уроков театра. (ср. Turecek 2015: 266)

Организация социальных форм обучения

На сценических уроках возможны различные типы оформления социальных форм обучения. Есть индивидуальная или отдельная форма работы, но групповая работа играет главную роль. Групповая деятельность практикуется в группах по два человека (в паре), в маленьких (3-4 человека) или в больших учебных группах (ср. Hartenstein 2014b: 199; Mehlhorn 2014c: 241). Также, можно сплотить и весь коллектив (пленум). Выбор подходящей формы социальной организации учащихся зависит от задачи и её целей. К примеру, создание учебных групп положительно оценено авторами в тех ситуациях, когда учитель хочет, чтобы число детей, активно участвующих в занятии, повысилось. Особенно в начальных группах объединение целой группы является полезным потому, что дети обладают недостаточными языковыми знаниями, чтобы самостоятельно общаться в парах, где учителю не удается осуществлять постоянный контроль. К примеру, сидя в круге, школьники с базовыми навыками могут легче принять участие в театральных упражнениях, независимо от уровня их языкознаний. В большой группе учителю облегчена работа языковой поддержкой.

Уровень знаний русского языка

Учителя должны помнить, что привлечение театральных средств зависит от уровня владения русским языком учащихся. Благодаря тому, что в центре театральной деятельности стоит содержание, то есть значение высказываний, а далее открытость к результату, в сценическом процессе театральные методы можно легко изменить или приспособить, так что та же самая стратегия является подходящим упражнением для различных уровней. Сами элементы, как время подготовки к выполнению задачи, предоставленное ученикам, возможность использования дополнительного учебного материала, срок активной театральной деятельности и формы речевой деятельности (включая рецептивные и продуктивные языковые навыки) устанавливают, на какой уровень направлено сценическое средство. Во многих случаях нужно сопровождать учеников грамматическими и лексическими советами. Надо обеспечить, чтобы студентам предоставили необходимую языковую помощь до начала театральной работы.

8.5.2. Литература и фильмы как основа театральной работы на занятиях русского языка

Данная работа рассматривает театральную педагогику как методический подход к преподаванию русского языка посредством ознакомления с литературными произведенями и художественными фильмами. Театральная педагогика предлагает способ по игровой обработке тем из литературных текстов или фильмов. Таким образом, театральная работа дает детям разнообразные возможности заниматься русской литературой и фильмами. Во время занятий театральным искусством на основе тем из выбранного художественного материала школьники могут углубить свои знания в социокультурных вопросах и особенностях русской истории. В частности, в школьной практике, находящейся под сильным влиянием новейших образовательных стандартов, введенных общеевропейскими и австрийскими министерствами образования, работа над литературой является особенно важной, потому что она требует глубокого изучения тем. Новая учебная программа, однако, предписывает, чтобы школьники работали только на ежедневно-практичкеском уровне без обсуждения сложных тем. От этого представления театральная педагогика сознательно отказывается, ища возможности преподавания иностранного языка с применением литературы и художественных фильмов. Она хочет сделать учебный процесс привлекательным для молодежи.

При театральной работе над художественными текстами следует помнить, что возможно чтение избранных отрывков. В частных случаях такой способ работы над текстом оказывается полезным для последующих сценических упражнений. Всё же рекомендуется познакомить детей с целым содержанием книги или фильма. Общими критериями, которым принадлежит первостепенное значение при выборе текста или фильма авторами называются возраст, интересы и опыт учеников в области театральной педагогики, длина текста, степень сложности и вопрос, годится ли материал для драматизации (ср. Höhn 2015: 33; Stadler 2014: 294; Volkmann 2008: 437).

Наконец, приобщение к русской литературе и кинематографии достигается также чтением адаптаций литературных текстов для учащихся или детей. Можно назвать разные виды адаптации. Есть, к примеру, приспособления с переводами неизвестных или непростых слов и выражений на немецкий язык, переработки классических произведений с одноязычными объяснениями или адаптации для самых молодых носителей русского языка. Важным шагом на пути выбора приличного адаптированного текста являются соображения по художественной целостности или особенностям текста, отличающим язык или структуру.

Жанры художественной литературы и фильмов на театральных занятиях

В этой главе анализируется, какие литературные жанры, произведения и фильмы являются пригодными для театральной работы со школьниками на уроках русского языка как иностранного. Здесь рассматриваются предложения работы с литературными текстами и фильмами для двух видов театральной педагогики: для уроков с привлечением средств драма-педагогики и школьного театра с целью представления целого спектакля на сцене.

Следующие жанры можно использовать при театральной работе с учащимися русского языка. Их названия сопровождаются конкретными примерами произведений и фильмов.

- *Сказки* (русские или переводы с другого языка на русский):
  сказки про «Бабу-ягу» и «Деда Мороза»; «Репка»; «Теремок»; «Колобок»;
  Народные русские сказки Афанасьева
  Сказки народов России (например татарские или бурятские сказки)
  Для учащихся с продвинутыми знаниями русского языка: сказки Пушкина и Прокофьева

- *Стихотворения:* Благодаря своим рифмам язык стихотворений легко запоминается учениками. Сценическая работа над стихами положительно развивает фонетические, интонационные и ритмические навыки, играющие важную роль при выступлении на сцене.

  Примеры: стихи Кушака, Маршака, Чуковского;

  Учащиеся, которые хорошо ориентируются в русском языке, могут работать над стихами Хармса, Ахматовой, Есенина, Мандельштама, Пушкина и т.д.
- *Короткие рассказы* и только *рассказы*:

  Рассказы Чехова, Толстого, Шукшина;

  Начальный уровень: «Рассказы из коробки» (Сорель)

  Короткие рассказы современных российских писателей появились в книге под названием «Молодая русская литература» (название оригинала на немецком языке: «Junge russische Literatur: Kurze Erzählungen, Kurzgeschichten und Miniaturen»)
- *Детская литература*: С современной русской детской литературой можно познакомиться на следующей веб-странице: www.newbook-awards.ru.

  Популярными писателями детских книг считаются Акунин и Остер.

  В частности, в классах начального уровня с школьниками от 11 до 14 лет, детская литература воспринимается целесообразным текстовым материалом, благодаря своему простому языку и затрагиваемым темам, вызывая больше интерес детей, чем подростков или взрослых.
- *Визуальные новеллы* или *комикс*: Они в точности соответствуют театральной работе на занятиях иностранного языка ввиду того, что рассказы этого жанра состоят, прежде всего, из прямых речей, которые школьники могут сами придумать или расширить.
- *Песни:* Из них, наверно, не делаются пьесы для постановки на сцене, но их можно применить для кратких театральных упражнений драма-педагогики. Их простые сюжеты подходят, к примеру, к игровой или сценической работе.

  Примеры песен: «В лесу родилась елочка», «Улыбка», «Если весело живется»;

  Русская поп-музыка: Алла Пугачева, Дима Билан
- *Романы, пьесы* и *повести*: Эти жанры характеризуются более сложными темами и изысканным языком, так что в первую очередь они используются для постановки целого спектакля или длительных театральных проектов в школе.

  Примеры произведений, относящихся к этим жанрам: «Ревизор» (Гоголь), «Двенадцать месяцев» (Маршак), «Чайка», «Дядя Ваня» или «Три сестры» (Чехов);

«Повести Белкина» и «Пиковая дама» (Пушкин), «Дама с собачкой» (Чехов), «Нос», «Шинель» и «Вий» (Гоголь)

Классические прозаические произведения Гоголя, Лермонтова, Тургенева, Достоевского, Пастернака, Булгакова и Набокова.

Современные прозаические произведения Акунина, Донской, Глуховского, Ключарева и Липскерова.

- *Художественные фильмы*: см. глава 6.1.2.4. В этой главе данной работы находится список занимательных фильмов для театральных занятий. Многие прозаические и драматические произведения превращались в фильмы или аудиокниги.
- *Мультфильмы*: «Маша и медведь», «Приключения Лунтика», «Чебурашка», «38 попугаев», «Ну, погоди!», «Трое из Простоквашино» и «Просто так».
- *Аудиокниги*: Полезный материал доступен на следующей веб-странице: www.audiohrestomatiya.ru

Был представлен литературный материал, который можно связать с методами театральной педагогики. Педагогам, интегрирующим такие методы в свои занятия, удастся найти пригодные тексты или фильмы для каждого уровня. Показано, что учителя имеют в распоряжении материал для театральной работы на различных этапах развития яызковых знаний их учащихся.

8.5.3. Методы драма-педагогики на занятиях русского языка

Как было уже описано во второй главе, театральная педагогика охватывает не только представление спектакля перед публикой, но и воплощает использование сценических методов, находящих свои корни в драма-педагогике. При этом учитель включает театральный метод в обычный урок, так что учащиеся вынуждены решать задачи театрально-игровым способом. Существует много разных форм театральной работы в драма-педагогической области, оказывающих влияние на проведение обыкновенного занятия. Главной целью этих средств является не подготовка пьесы для публичной постановки, а творческая активность сценической деятельности, которая основана на спонтанном вступлении в фиктивную роль из литературного текста. Школьники выполняют отдельные задачи в ролях, используя простые реквизиты, как например, обыденные вещи, включая одежду, мебель, одеяла или книги. С помощью этих предметов дети могут быстро найти путь в роль и личность персонажа. Участникам надо дать достаточно времени для выполнения задания, чтобы они смогли эффективно

подготовиться и обратиться к педагогу за помощью, во время театральной деятельности они применяют язык свободно и спонтанно.

Далее будут изложены избранные средства драма-педагогики, которые можно использовать на занятиях русского языка с учениками различных уровней языкознаний. Учителя, интересующиеся театральной педагогикой, должны знать многочисленные варианты театральной активности. Различные техники служат для более глубокой работы над содержанием, персонажами и общими темами истории текста или фильма.

Аллея мыслей* или *Ангел и черт (Running the Gauntlet)

Группа делится на две команды, которые придерживаются двух разных точек зрения на одну проблему, с которой сталкивается герой в течении истории. Герой находится в конфликте с собственной совестью. Один школьник выступает в роли героя и гуляет вдоль аллеи, деревья которой представлены одноклассниками. Они называют герою и героине разные аргументы и идеи по возможному решению психологической дилеммы. (ср. Even 2008: 166)

Моменты таких внутренних конфликтов просматриваются в «Пиковой даме» и в фильмах «Питер ФМ» и «Я буду рядом». Основным элементом этого сценического задания является представление конфликта с совестью. Для успешного изображения этого актеры должны эффективно применить компоненты языка тела.

Двойник (Doubling)

Один участник садится на стул в центре аудитории, воплощая героя или героиню рассказа. Одноклассник занимает место за сидящим и произносит вслух мысли героя. Высказывания двойника должны соотвествовать языку тела сидящего, который изменяет свою позицию (например, он может наклонить голову, чтобы выразить грусть). Разные учащиеся могут по очереди представить роль двойника. (ср. Even 2008: 165)

Это театральное упражнение можно использовать уже на занятиях с начальной группой, где рекомендуется разрешить двойникам произносить лишь отдельные слова, как например, прилагательные, обозначающие эмоциональное состояние героя.

Жаркий стул (Hot Seating)

В центре аудитории помещается стул, на который садится школьник, выступая в роли героя истории литературного текста или фильма. Одноклассники окружают героя и задают ему разные вопросы, связанные с содержанием текста или фильма. Герой стремится найти ответы на все вопросы, которые должны соответствовать личности в рассказе. Иными словами, ученики создают характеристику персонажа театральным образом. (ср. Kempe & Winkelmann 1998: 39)

Здесь упражняются, в частности, в грамматическом образовании разных типов вопросов на русском языке. Приобретаются знания о правильном употреблении вопросительных слов.

Жаркий стул включает всех участников в учебный процесс. Рекомендуется позволить детям формулирование простых *да/нет*-вопросов на базовом уровне. Примеры таких вопросов Бабе-яге: *Вы любите детей? Вы живете в деревне? Вы летаете на метле?*

Графическое изображение характера персонажа (Role on the Wall)

Здесь учащиеся закрепляют свои письменные компетенции, включая лексические и орфографические умения. Нужны картон или бумага большого формата, на которых дети делают рисунок общих черт лица или тела выбранного персонажа из текста или фильма. Затем, описывая очертания лица и тела отдельными словами, длинными фразами и целыми предложениями, отражающими характер, внешность, интересы и отношения персонажа с другими фигурами, дети выполняют сценическую задачу. (ср. Kempe & Winkelmann 1998: 38)

Данное театральное упражнение можно ввести и в начальных классах благодаря тому, что не требуются навыки создания сложных синтаксических конструкций. Тем не менее, задачу можно применить к более высокому уровню владения русским языком.

В начальных группах с помощью этого упражнения дается характеристика героев из мультфильмов, как например, трех героев из Простоквашина. На дальнейшем этапе задание предоставит возможность раскрыть черты характера героев из классических прозаических или драматических произведений. Примером может послужит *Акакий Акакиевич* из повести *Шинель* Гоголя.

Неподвижное/Статическое изображение (Still Image) с произношением мыслей персонажа (Thought Tracking) и каруселью постановок (Performance Carousel)

Ученики разыгрывают ключевой или главный момент текста или фильма созданием неподвижной или статической картины. Следовательно, это задание считается пантомимическим представлением сцены текста или фильма. Учащиеся делятся на маленькие группы. Когда учитель или один из одноклассников сознательно касается одного актера группы рукой, целая команда вынуждена оживить пантомиму, то есть они должны разыграть сцену. Группы поочередно показывают свои сцены или короткие спектакли целое, событие в целом получает название *карусель постановок***.** Существует другой вариант задачи. После намеренного прикосновения учителем или одноклассником, каждый член группы должен произнести вслух мысли воплощенного персонажа перед всем классом. Они это делают друг за другом. (ср. Baldwin & John 2012: 38; Even 2008: 167; Höhn 2015: 84; Turecek 2015: 268)

Здесь описывается театральное задание, показывающее сценическое занятие сюжетом текста, его персонажами, особенно их отношениями друг с другом и личным развитием в ходе истории. Упражнение приглашает всех школьников принять участие, независимо от их устных способностей.

Карусель постановок требует, однако, знаний на продвинутом уровне. Рекомендуется дать участникам возможности подготовить сцену заранее.

Могут быть поставлены неподвижным изображением и сцены из стихотворений. Например, общение, которое ведет лирическое «я» из стихотворения под названием «Телефон» (Чуковский) может составить тему такого упражнения.

Заседание* или *собрание

Ученики разделяются на группы, которые садятся за разные столы. Каждый ученик получает карточку со своей ролью (персонажы из текста или фильма) и объяснением общей темы или вопроса следующей дискуссии. После подготовительного этапа группа приступает к обсуждению предмета внимания. Ученики занимают позицию своих ролей. (ср. Eigenbauer o.J.: 49)

Исполнение этой задачи зависит от продвинутых устных навыков учеников. Этот сценический метод предоставляет возможность практики лексических знаний формального или официального стилей. К примеру, школьники должны выразить свое мнение и изложить свои точки зрения логичным и убедительным образом. Вводные

слова или союзы служат для этих намерений. Следовательно, задание является прекрасной возможностью подготовки учащихся к устным эксаменам на русском языке, где ожидают использование такого лексического материала.

Коллективная роль (Collective Role)

Это задание для сценической деятельности в коллективе. Вся группа вместе выступает в роли персонажа истории и участники размещаются в центре аудитории. Стоя в кругу, они пдеставляют внутренний монолог персонажа. Участники по очереди произносят мысли фигуры, передающие её чувства, идеи, планы, воспоминания и т.д. Высказывание может состоять из отдельных слов, коротких фраз, простых или сложных предложений, зависимо от индувидуальных языковых предпосылок учащихся. Они вместе постепенно создают внутренний монолог. При этом ученики тренируют не только свои устные умения, а задача дает им возможность практики рецептивного восприятия русской речи одноклассников. (ср. Baldwin 2008: 53; Turecek 2015: 269)

Кроме того, «коллективная роль» прекрасно показывает, что каждый человек воспринимает содержание текста или фильма по-разному. Во внутреннем монологе читатели могут выразить свои взгляды на события истории. Задание предлагает подросткам подумать об отличиях в восприятии художественных текстов и фильмов.

В кратких рассказах, как правило, действует небольшое число персонажей, но подробное представление их чувств писателем играет значимую роль в этом виде текста, так что такой жанр облегчает создание спонтанного внутреннего монолога с точки зрения героя. В рассказе «Лето бабочек» Василия Голованова говорится о человеке, отдыхающем на даче и наслаждающемся русской природой. Возможно провести данное упражнение с героем этого рассказа.

Коллаж голосов

Ученики выбирают обособленные предложения из литературного текста или диалогов фильма и учат их наизусть. После этого участники разходятся по комнате. Они по очереди произносят вслух свои выученные предложения. Цель задания – инсценировка отдельных предложений. То есть, детям нужно эффективно и правильно использовать интонационные конструкции, ритм и язык тела. Иными словами, они разыгрывают предложения или представляют их, как будто бы они находились на сцене с публикой в зрительном зале. (ср. Turecek 2015: 268)

«Коллаж голосов» выполняется в соответствии с определенными правилами. Например, учащиеся должны произнести предложения по очередности событий, представленных в тексте.

Второе методическое предписание состоит в том, что для учеников выбирают только те отрывки, которые соответствуют общей теме истории, к примеру, жизнь в городе. Учитель в начале определяет тему.

Начинающие могут легко решить это задание в виду того, что театральная деятельность совершается без импровизации. В «коллаже» группе возможно вместе повторить содержание текста или фильма. То есть, учитель может наблюдать, поняли ли школьники содержание и последовательность событий текста.

Творческие письменные задания (Creative Writing)

В театральной педагогике большое значение принадлежит и методам, которые помогают учащимся развить свои письменные умения. В центре театрального подхода по закреплению письменных компетенций находится не создание статей научного или делово-официального стиля, а составление творческих текстов, носящих неформальный характер. Темы текстов связаны с содержанием литературного материала или фильма.

Здесь у педагога может возникнуть вопрос о том, имеют ли такие задания настоящий театральный характер. Они считаются составной частью театрального репертуара учителя, занимающегося театральными методами на занятиях, по причине того, что для выполнения таких заданий необходимо выступить в роли из фиктивного мира литературы или кино. Более того, написание творческих статей рассматривается как эстетическая деятельность.

Можно привести пример творческого текста. После просмотра фильма или чтения художественного текста ученики могут разработать характеристику персонажей в создании так называемых «Bio-poems» (*биографическое стихотворение*). Даже школьники со слабыми знаниями русского языка способны составить «Bio-poems» благодаря тому, что используются образцы с пустыми местами, которые дети должны заполнить подходящими словами. Характеристка героя рассказов из книги «Рассказы из коробки» Полины Сорель, может быть создана таким стихотворением. (ср. Eigenbauer o.J.: 30)

Имеется большой ряд различных видов текстов, которые зачислены в разряд творческого стиля. Они были уже названы выше.

Оживить картину (Bringing a picture to life)

Учитель делит учеников на разные группы, которым дает картины, например снимки из фильма или рисунки художника со сценами из текста, которые были уже просмотрены/прочитаны или еще просмотрятся/прочитаются. На картине изображена ситуация с драматическим значением. То есть момент, который отражается на иллюстрации, должен предоставить возможность ученикам самостоятельно развить сцену дальше. Затем начинается подготовительный этап, после которого группы разыгрывают происходящее перед одноклассниками. К примеру есть вариант задания, где зрители должны угадать, какая сцена из фильма или текста представляется группой. (ср. Maley und Duff 1982: 131)

Следует отметить, что показанная сцена определяет языковой уровень, который необходим для выполнения этой театральной работы.

Снимки из русских фильмов составляют хороший видеоматериал для театральной работы на занятиях русского языка как иностранного. Их можно использовать при работе над этой задачей.

Empathy Questions

«Empathy Questions» называется та театральная технология, которая сценическим образом знакомит учеников с художественным материалом. Рекомендуется провести это занятие перед чтением текста или просмотром фильма (ср. Turecek 2015: 266; Even 2008: 164). Для выполнения этого задания опять нужны рисунки сцен, снимки фильмов или другие иллюстрации, на которых изображены сцены истории текста.

Учитель раздает ученикам иллюстративный материал. Затем предусматривается этап индивидуального или коллективного занятия изображениями, например, в форме группового обсуждения показанной ситуации. Учащиеся должны самостоятельно создать список вопросов, которые им хочется задать одному из персонажей на иллюстрации. Потом сам автор вопросов или одноклассник садится на стул, помещенный напротив человека, читающего вопросы сидящему вслух. Тот, имитируя позицию фигуры на изображении, должен спонтанно ответить на вопросы. Как было уже сказано выше, ученики в тот момент еще не познакомились с содержанием

литературного материала или фильма, так что они играют роль, придумывая возможную историю, подходящую картине.

Снимки из фильмов «Русалка», «Петербург. Только по любви», «Est-Ouest» и «Le concert», как и картины художника-иллюстратора Геннадия Спирина, обрисовывающие сцены рассказа «Нос» Гоголя, можно использовать для этой театральной технологии.

Сложность вопросительных конструкций определяется уровнем владения учениками русским языком. Важно, чтобы слабым ученикам было возможно принять участие в занятии, как и учащимся с продвинутыми знаниями.

Сценическая прогулка (Der Raumlauf)

Это интересное задание также применяется на начальном этапе занятия материалом, где учитель знакомит учащихся с литературным текстом или фильмом (ср. Höhn 2015: 71). Есть различные возможности проведения этого упражнения. Во-первых, существует вариант задания, где ученики ходят по комнате кругами и подслушивают учителя, читающего вслух отдельные предложения или полные отрывки из незнакомого текста или фильма. При этом у участников тренируется умение аудирования на русском языке. Во-вторых, есть возможность разложить иллюстрации, включая рисунки, снимки и т.д. (см. предыдущие техники), на пол аудитории. Ученики обходят материал, рассматривая его. С помощью ясного сигнала, например, свистка, педагог останавливает «прогулку» группы. Затем учащиеся должны обсудить с партнером то, что видят на сцене на картинке. Потом «прогулка» продолжается. Третьим вариантом является задание, где весь класс выступает в той же самой роли одного персонажа из художественного материала. Они ходят кругами по комнате, ведя себя как персонаж. Иными словами, участники голосом и пантомимой подражают поведению и личности персонажа. Во время задания они могут высказать отдельные предложения или фразы, которые выразила бы фигура или которые характеризуют роль в общем. В отличие от первых типов задания, третий способ используется после чтения текста или просмотра фильма, потому что дети должны инсценировать прочитанное/просмотренное. Они мимикой, движениями и словами изображают персонаж.

8.5.4. Школьный театр как постановка спектакля

Наряду с методами драма-педагогики существует другой главный способ театральной деятельности на школьных занятиях иностранного языка – представление пьесы перед публикой. В отличии от вышеизложенных форм драматизации во время уроков, постановка спектакля занимает больше времени, сил и ресурсов из-за многих организационных этапов подготовки такого проекта.

Такой вид театралной активности в школе преследует следующую цель – создание театрального продукта, то есть спектакля, который показывается учениками перед зрителями. Постановке спектакля на русском языке можно уделить место в рамках обычных занятий или большого школьного проекта.

Публика может состоять из людей, принадлежащих к социальной среде учеников, так что участники показывают себя перед одноклассниками, учителями, родителями или другими подростками, изучающими русский язык.

Учитель, стремящийся создать театр на русском языке с учениками, должен помнить, что при такой сценической активности значительная роль принадлежит актерскому таланту и умениям. Из-за этого советуют заранее использовать методы драма-педагогики с целью подготовки учеников к выступлению на сцене.

Этапы подготовки спектакля

В этой главе дается обзор организационных этапов работы над пьесами для постановки на сцене. Согласно некоторым авторам подготовительный путь к спектаклю подразделяется на некие стадии организации и репетиции, в которых активность молодежи занимает центральное место в силу того, что постановка спектакля преимущественно является проектом учащихся, а не учителя.

Первым шагом на этом пути является выбор темы пьесы, которая должна отвечать интересам и жизненной реальности школьников. Затем выбирается литературный материал. Потенциальные произведения для этого проекта были упомянуты выше, все-таки есть и возможность самостоятельно написать сценарий спектакля или создать адаптацию, которая соответствует уровню владения учениками русским языком. (ср. Gudjons 2014: 81)

На следующих этапах происходит распределение ролей, выбор и создание декораций, реквизитов и костюмов, оформление сцены. Репетиции тоже начинаются. Авторами

предлагается позволить детям набрать первый актерский опыт в группах при выполнении занятий драма-педагогики. Это ведет к ценному результату – получению начального опыта коллективной творческой деятельности и сотрудничества друг с другом на сцене. (ср. Todorova & Dimitrova 2015: 51)

Театр для всех участников

Есть школьники, предпочитающие творческую активность не на сцене перед другими людьми, а за сценой, где создаются костюмы и реквизиты, работают над музыкальным оформлением спектакля и постановкой танцев или изготовляются афиши. Несмотря на то, что они отклоняют актерское представление на сцене по разным причинам для них тоже открываются многочисленные возможности принять участие в театральном проекте. При театральной работе такого вида ученики понимают, что их участие на подготовительных этапах тоже играет важную роль для успешной постановки. Важно и помнить, что всем детям нужно предоставить возможности, при которых они проявляют свои индивидуальные творческие таланты или способности. Работа над постановкой спектакля дает всем возможность активного участия, суть которого заключается в занятии значением эстетических символов театрального искусства.

8.5.4.1. Материалы для инсценировки произведений – пьесы на русском языке для школьного театра

Заключительные главы данной работы обращают взгляд на три конкретных предложения сценической инсценировки произведений русских писателей в рамках школьного театра. Примерные планы были разработаны мной. Представленные пьесы предназначены для трех разных уровней владения русским языком: Уровень выживания/предпороговый уровень (A1/A2), пороговый/пороговый продвинутый уровень (B1/B2), уровень профессионального владения/уровень владения в совершенстве (B2/C1).

«Рассказы из коробки» (Полина Сорель)

«Рассказы из коробки» писательницы Полины Сорель написаны на современном русском языке для детской аудитории или учащихся по русскому языку как иностранному на начальном этапе. Книга состоит из 33 кратких и простых рассказов, которые по содержанию немного связаны друг с другом. К тексту добавляются объяснения сложной или незнакомой лексики и рисунки с целью облегчения чтения. Язык и сюжет рассказов соответствуют уровню начальных групп и интересам детей, а

не подростков или взрослых. По этой причине рекомендуется использовать сценарий этого спектакля, который будет дополнен в приложении данной работы, в младших или средних классах.

Для школьной постановки спектакля стоит выбрать из книжки определенные рассказы, лучше всего пять или шесть, в которых речь идет о конкретных событиях, имеющих драматический потенциал. Спектакль представляет зрителям жизнь Игоря, владельца коробки. Однажды он находит её на чердаке семейного дома в Германии. Когда он открывает находку, у него оживляются воспоминания о детстве, когда он часто ездил с семьей в Россию. Родители героя уехали из России в Германию, когда Игорь был еше мальчиком. Рассказы привлекают внимание зрителей многочисленными интересными ссылками писательницы на социокультурные особенности России, например, на русские сладости, летний отдых на даче, жизнь в русских мегаполисах и т.д.. (ср. Sorel 2010)

Некоторые рассказы можно легко превратить в сцены для инсценировки. Коментарии рассказчика, музыкальное оформление или короткие танцы могут связать отдельные сцены. Таким образом все участники класса получают возможность выполнить активную роль на сцене.

Ученикам нужно перевести оригинал, написанный прозой, в диалогическую форму, если они хотят поставить пьесу. По советам учителя учащимся удаётся создать такую адаптацию. Чтобы расширить комплексность сюжета рассказов, школьники могут добавить новые персонажи. В присутствии дополнительных ролей одновременно образуются новые события, так что содержание приобретает больше глубины, чем в книге. Иначе говоря, советуется пользоваться текстом автора Полина Сорель в качестве основы спектакля. Однако, зрителей до публичной постановки нужно осведомить о том, что оригинал был изменен по тексту и сюжету.

Чтобы убедительно доказать осуществимость этой инсценировки рассказов с младшими или средними классами с базовыми знаниями русского языка, прилагается в главе 10.1.1. сценарий пьесы «Рассказы из коробки» на русском языке, который был создан мной на основе оригинала Полины Сорель.

«Василиса Прекрасная» (Русская народная сказка)

Вторым литературным текстом, подходящим к инсценировке на сцене учебными группами, изучающими русский язык как иностранный на продвинутом уровне,

является народная сказка под названием «Василиса Прекрасная» из сборника «Народные русские сказки» Александра Афанасьева. Для выработки содержания требуется сделать адаптивные изменения, что касается особенностей старинных и устаревших выражений, но знаменательные фольклорные элементы должны сохраниться. В этом жанре заложен потенциал создания спектакля с детьми и подростками в силу того, что темы и в сказках затрагиваемые проблемы, рассказывающие о трудностях жизни, человеческих отношениях и культурных традициях других народов, привлекают внимание и интерес публики разного возраста.

На веб-странице писательницы Олеси Емельяновой пьеса «Василиса Прекрасная» доступна для кукольного театра. Она превратила народную сказку в драматургический материал. Эту версию можно использовать для адаптации. (ср. Emel'janova 2001 [он-лайн])

Пьеса «Василиса Прекрасная» знакомит своих зрителей с русскими традиционными костюмами крестьян и дворян. Примером этого является сцена свадьбы Василисы и царя. Русским историческим костюмом здесь служит кокошник женщин. Зрители получают новые представления об обычаях и традиционной одежде русских народов, если смотрят этот спектакль.

Сценарии двух сцен спектакля «Василиса Прекрасная» прилагаются в главе 10.1.2. данной работы. Текст был написан мной и основывается на следующих источниках: Афанасьева (2004: 108-117), сценарий Емельяновой (2001 [он-лайн]) и фильм Одинаровой [он-лайн], который всем доступен на видео-платформе «YouTube», где демонстрируется постановка спектакля «Василиса Прекрасная» театральной студии в российской школе.

«Дом моего сердца» (Майя Тараховская)

В пьесе «Дом моего сердца» соременной украинской писательницы Майи Тараховской речь идет о различных положительных и отрицательных человеческих эмоциях и как эти чувства влияют на отношения между людьми и окружающему миру. Особенно о зависти, равнодушии, ненависти, страхе, как и о любви, радости, доброте, терпении и ласке рассказывается в «Доме моего сердца».

Из-за того, что «Дом моего сердца» отличается более высокой степенью сложности сюжета и языка, здесь рекомендуется работать над этим театральным проектом в

старших классах, которые умеют применять русский язык в письменной и устной формах на профессиональном уровне.

Разные причины говорят за «Дом моего сердца» как подходящий материал для инсценировки на школьной сцене. Между прочим, одно преимущество этой пьесы заключается в простоте оформления сцены, что, как было уже указано выше, облегчает актерскую деятельность участников. На минималистичной сцене актерам и актрисам возможно обратить все свое внимание на активный актерский процесс. Во-вторых, в языке, использованном писательницей, есть большой потенциал для развития устных умений учащихся. Часто употребляются вопросительные элементы устной русской речи, как, например, глаголы в форме императива или синтаксис с особенными интонационными конструкциями русского языка. Более того, сценическая работа над пьесой «Дом моего сердца» является полезной для пополнения словарного состава в области эмоционального мира человека.

Ученикам нужно предоставить возможность сделать изменения, касающиеся языка и длины пьесы. Различные переработки, как например сокращение предложений или замена сложных слов простыми, помогают учащимся создать подходящую адаптацию.

Полный текст пьесы можно найти на веб-странице литературного интернет-журнала «Самиздат» при электронной библиотеке Максима Мошкова (Lib.ru/ Kotljar [он-лайн/а]).

8.6. Заключение

В данной работе глубоко изучились многообразные методы театральной педагогики и какую роль они могут играть в учебном процессе, особенно при приобретении и развитии коммуникативных компетенций на школьных занятиях русского языка как иностранного.

В начале, непростым оказалось намерение точного определения понятия *театральная педагогика* из-за того, что эта педагогическая технология охватывает ряд способов обучения. В результате этого было дано подробное представление многочисленных методов, включая краткие формы работы драма-педагогики и метод инсценировки целой пьесы на сцене. Таким образом выяснился широкий ряд возможностей для сценической работы над литературным материалом и фильмами с целью улучшения языкознаний. В большом составе театральных методов учитель найдет подходящее задание для каждой группы, именно для учащихся, находящихся на более высоком

уровне и для начальных классов. Согласно возрасту учеников педагог также может выбрать стратегию, вызывающую интересы школьников и соответствующую их умственным способностям. Оба направления театральной педагогики, инсценировка на сцене с целью эстетически-профессионального представления спектакля и краткие методы драма-педагогики доказали свою значимость для образовательного процесса, так что все учащиеся, обладающие разными личными талантами и качествами, могут заниматься театром.

Наряду со взглядом на практическую сторону, эта работа обращалась и к вопросу образовательных возможностей на театральном пространстве. На основании критического анализа теоретических изложений известных ученых, показано огромное значение сценических занятий для

- повышения мотивации в учебной деятельности
- снижения языкового барьера (*Language Anxiety*) созданием благоприятной психологической атмосферы
- положительного влияния на развитие некоторых характеристик личности (ключевые социальные навыки)
- формирования творческих способностей
- эстетического воспитания и
- целенаправленной тренировки коммуникативных компетенций на русском языке (аудирование, чтение, письмо, речь, включая монологические и диалогические умения; лексические и грамматические навыки).

Более того, использование театральных средств помогает учителю создать интересные занятия для многоязычных учебных групп и следовать педагогическим стандартам дифференциации обучения, введеными в последние годы в рамках новых учебных программ австрийской системой школьного образования. Были приведены практические примеры и доказательства выше указанных потенциалов. Остается обобщить, что театральная педагогика может оправдать не только ожидания педагогов по поводу развития языковых навыков, но в ней заложены и многие полезные образовательные возможности для школьников.

Безусловно в данной работе можно обнаружить некоторые недостатки, которые нужно подвергнуть критике. К примеру, из-за того, что научных трудов по этой тематике недостаточно, в этой работе нельзя осветить все стороны темы. Она рассматривается как приближение к театральной педагогике на уроках русского языка. Кроме того,

очевидно, что выводы прежде всего основываются на исследованиях ученых и теоретических дискуссий по этой теме вследствие того, что самостоятельный сбор эмипирических данных и материала оказался сложным, даже невозможным из-за малой известности такой дидактической технологии среди учителей русского языка и практики преподования в австрийских школах. Следовательно, нужно помнить, что игоги не имеют абсолютное и окончательное значение. Стоит рассматривать их с критической оценкой.

Данная работа излагает основу будущей научной деятельности в области театральной педагогики, которая с помощью более эмпирического подхода может раскрыть новые возможности. Следующие исследования должны каснуться мнений и личного опыта учителей и учащихся.

Ценность этой работы заключается в подробном представлении многочисленных методов театральной педагогики, которые можно использовать на занятиях по изучению других иностранных языков, так что при чтении данной дипломной работы не только учителя русского языка, но и других языков могут войти во вкус театральной педагогики.

Наконец, следует указать на проблему отсутствия возможности подготовки будущих учителей в области театральной работы во время школьных уроков. Данную работу можно воспринять как импульс для поиска нового пути в этой сфере. Тема актуальная, поэтому значительно возрастает важность профессиональной подготовки будущих учителей по этому новому педагогическому подходу в теории и на практике преподавания иностранных языков.

В театральной педагогике, разумеется, учителя столкнутся и с трудностями в процессе обучения. Роль театра в приобретении языковых навыков, как влияние каждой дидактической технологии, является ограниченной. Нельзя рассматривать сценическую работу как решение всех трудностей, касающихся учебного процесса. Одним из центральных стремлений учителей на занятиях русского языка должно быть создание равновесия между различными дидактическими методами.

9. Literaturverzeichnis

9.1. Primärliteratur

Afanas'ev, Aleksandr N. (2004). *Narodnye russkie skazki*. Moskau: Olma-Press.

Raabe, Norbert (2008). *Märchen und Sagen auf deutsch und russisch mit vielen bunten Kinderbildern. Skazki i legendy na nemeckom i russkom jazykach s raznocvetnymi detskimi kartinkami*. Hameln: CW Niemeyer.

Shakespeare, William (1965). *As You Like It*. In: *Studies in English Literature.* 25. Hrsg. von Michael Jamieson. London: Arnold.

Sorel, Polina (2010). „Geschichten aus der Schachtel. Rasskazy iz korobki". Norderstedt: Books on Demand. [= Russisch und Russland von A bis Z]

9.2. Sekundärliteratur

Altrichter, Herbert; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate; Sommerauer, Sonja; Doppler, Birgit (2009). „Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl". In: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, 341-360.

Baldwin, Patrice (2008). *The Primary Drama Handbook.* London u.a.: Sage.

Baldwin, Patrice; John, Rob (2012). *Inspiring Writing Through Drama. Creative Approaches to Teaching Ages 7-16*. London u.a.: Bloomsbury.

Batik, Christine (2015). „Body meets Soul. Über den Stellenwert der Körperarbeit in der Theaterpädagogik", in: *Erziehung und Unterricht*, 3-4; 222-233.

Behr, Ursula (2017). „Sprachmittlung im mündlichen Abitur. Aufgabenformate und Bewertung", in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 1; 4-6.

Behr, Ursula (2014). „Sprachenübergreifendes Lernen im Russischunterricht". In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 228-40.

Behr, Ursula; Wapenhans, Heike (2014). „Sprechen als komplexe Sprachaktivität im Russischunterricht". In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 134-45.

Bergmann, Anka (2014a). „Im Russischunterricht auf kommunikatives Handeln vorbereiten". In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 84-98.

Bergmann, Anka (2014b). „Kommunikative Sprachaktivität Schreiben". In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 146-57.

Bergmann, Anka; Heyer, Christine (2014). „Bedingungen des Russischlernens in Geschichte und Gegenwart“. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 13-29.

Bergmann, Anka; Stadler, Wolfgang (2014). „Bezüge, Vorgaben und Perspektiven für einen kompetenzorientierten Russischunterricht“. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 57-81.

Boal, Augusto (1995). *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. London u.a.: Routledge.

Chudoba, Gregor (2015). „Ausgesprochen dramatisch! Dramapädagogik im fremdsprachlichen Ausspracheunterricht“, in: *Erziehung und Unterricht*, 3-4; 233-40.

Dier, Harald (2010). „FRONTALes Theaterspielen. Textpräsentation mit szenischen bzw. dramapädagogischen Mitteln“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 1; 6-7.

Drinnenberg, Liv (2010). „Troe iz Prostokvašino“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 5; 7-9.

Eigenbauer, Karl (o.J.). *Sammlung von dramapädagogischen, szenischen und anderen handlungsorientierten Techniken*. Skript zum Seminar 490051 Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Performative Wege des Lehrens und Lernens. SS 2015, Mag. Dr. Julia Köhler.

Even, Susanne (2008). „Moving in(to) Imaginary Worlds. Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning“, in: *Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41/2; 161-170.

Feeney Jonson, Kathleen (2006). *60 Strategies for Improving Reading Comprehension in Grades K-8*. Thousand Oaks: Corwin.

Glöckel, Hans (2003)[4]. *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, Herbert (2014)[8]. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hartenstein, Klaus (2014a). „Fremdsprachendidaktische Theoriebildung für das Praxisfeld Russischunterricht“. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 32-56.

Hartenstein, Klaus (2014b). „Wortschatz- und Grammatikvermittlung“. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 190-213.

Haun, Heinz (1997). „Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses“, in: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 28/1; 4-10.

Hedge, Tricia (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.

Hentschel, Ulrike (2010)[3]. *Theaterspielen als Ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Uckerland: Schibri.

Hentschel, Ulrike (2007). „'…mit Schiller zu mehr social skills?...'. Zur Rolle des Theaters im aktuellen Bildungsdiskurs", in: *Dramaturgie. Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft*, 1; 1-12.

Hentschel, Ulrike (2005). „Das Theater als moralisch-pädagogische Anstalt? Zum Wandel der Legitimationen von der Pädagogik des Theaters zur Theaterpädagogik". In: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa, 31-52.

Heyer, Christine (2014). „Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen". In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 108-20.

Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael (2010). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. Hrsg. von *ÖSZ Praxisreihe 12*. Graz.

Höhn, Jessica (2015). *Theaterpädagogik. Grundlagen, Zielgruppen, Übungen*. Leipzig: Henschel.

Kempe, Andy; Winkelmann, Ulrike (1998)[1]. *Das Klassenzimmer als Bühne. Dramenpädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer.

Klepacki, Leopold (2005). „Bausteine des Theaters und Erscheinungsformen des Schultheaters." In: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa, 100-120.

Koch, Gerd (1995). *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*. Berlin u.a.: Schibri.

Köhler, Julia (2015). „Vorwort", in: *Erziehung und Unterricht*, 3-4; 213-15.

Krashen, Stephen (2009). „The Comprehension Hypothesis Extended". In: Piske, Thorsten; Young-Scholten, Martha (Hrsg.): *Input Matters in SLA*. Bristol u.a.: Multilingual Matters, 81-94.

Leonard, David (2002). *Learning Theories A to Z*. Westport u.a.: Greenwood.

Leßmann, Ulrike (2006). „Ein Theater des Erzählens, Lernens und Erlebens. Stücke für das Klassenzimmer." In: Schneider, Wolfgang; Loewe, Felicitas (Hrsg.): *Theater im Klassenzimmer. Wenn die Schule zur Bühne wird*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 37-49.

Liebau, Eckart (2005). „Zur Anthropologie des Schultheaters". In: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa, 229-40.

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (2005). „Die bildungspolitische Bedeutung des Schultheaters". In: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundrisse des*

Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim u.a.: Juventa, 277-83.

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2009). *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim u.a.: Juventa.

Linck, Dieter (2005). „Das Drama des Spielers". In: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa, 88-99.

Linsmeier, Bärbel (2015). „Von Theater, mit Theater, durch Theater lernen", in: *Erziehung und Unterricht*, 3-4; 254-60.

Long, Michael (1996). „The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". In: Ritchie, William; Bhatia, Tej (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic, 413-68.

Maier, Michael (2016). „Nabokovs Roman ‚Zaščita Lužina'. Eine Unterrichtsreihe in der Sek II", in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 4; 7-9.

Maley, Alan; Duff, Alan (1982)[2]. *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

Mayer, Nikola (2014). „Vielsagende Bilder. Graphic Novels ohne Worte", in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 3; 9-11.

Mehlhorn, Grit (2017). „Sprachmittlung für Herkunftssprecher/innen. Ein ausbaubares Potenzial", in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 2; 10-11.

Mehlhorn, Grit (2016). „Herkunftssprecher im Russischunterricht. Sprachliches Vorwissen als Ressource", in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 5; 10-11.

Mehlhorn, Grit (2014a). „Aussprache und Aussprachevermittlung". In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 171-82.

Mehlhorn, Grit (2014b). „Interkulturelle Kompetenz entwickeln". In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 214-27.

Mehlhorn, Grit (2014c). „Sozialformen und Differenzierung". In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 241-52.

Pesotska, Jana (2010). „Arbeit mit dem Zeichentrickfilm ‚Prosto tak'", in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 4; 10.

Piazzoli, Erika (2011). „Process Drama. The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom", in: *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16/4; 557-73.

Riegel, Enja (2008)[5]. *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden.* Frankfurt am Main: Fischer.

Roth, Gerhard (2010). „Die Bedeutung von Motivation und Emotionen für den Lernerfolg“. In: Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (Hrsg.): *Was ist “guter” Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 233-246.

Sağlamel, Hasan; Kayaoğlu, Mustafa Naci (2013). „Creative Drama: A Possible Way to Alleviate Foreign Language Anxiety”, in: *RELC Journal*, 44/3; 377-94.

Schneider, Wolfgang; Loewe, Felicitas (2006). „Das Klassenzimmer als Bühne. Wie das Kinder- und Jugendtheater eine neue Spielstätte entdeckt“. In: Schneider, Wolfgang; Loewe, Felicitas (Hrsg.): *Theater im Klassenzimmer. Wenn die Schule zur Bühne wird*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-4.

Schramm, Ella (2016a). „‚Rasskazy iz korobki‘. Spannender Lesestoff für die Sek I“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 5; 4-6.

Schramm, Ella (2016b). „Ist Gedichte lernen noch zeitgemäß? ‚Bagaž‘ von S. Marschak in der Sek I“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 4; 4-6.

Schramm, Ella (2015). „Aussprachetraining mit Reimen und Schnellsprechversen. Reime und Gedichte sprechen die Lernenden emotional an und motivieren zum Russischlernen“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 1; 7-9.

Sieber, Bettina (2016). „Zufall, Schicksal, Märchen oder ‚gezinkte Karten‘? A. Puschkins ‚Pique Dame‘ in der gymnasialen Oberstufe“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 4; 10-11.

Sieber, Bettina (2015). „Heiter bis kritisch – junge russische Kurzprosa“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, 1; 10-11.

Stadler, Wolfgang (2014). „Evaluation im Russischunterricht“. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 279-312.

Sting, Wolfgang (2005). „Spiel – Szene – Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung“. In: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa. 137-51.

Stredder, James (2006). „Shakespeare spielen – das Klassenzimmer als Bühne“. In: Petersohn, Roland; Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Shakespeare didaktisch I. Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 21-42.

Swartz, Larry (2004). „Learning ‘in Role’: Drama in Education“. In: Booth, David; Hachiya, Masayuki (Hrsg.): *The Arts Go to School. Classroom-based Activities that Focus on Music, Painting, Drama, Movement, Media, and More*. Markham: Pembroke, 59-83.

Todorova, Rumjana; Dimitrova, Rozalina (2015). *Priglašaem „teatr“ na uroki RKI. Scenarii urokov po russkomu jazyku kak inostrannomu*. Moskva: Russkij jazyk.

Turecek, Martina (2015). „Dramapädagogik und Sprachbildung“, in: *Erziehung und Unterricht*, 3-4; 261-271.

Ulrich, Ursula (2015). „‘Vom gestaltenden Individuum zum theatralen Gemeinschaftswerk‘“, in: *Erziehung und Unterricht*, 3-4; 241-53.

Van de Water, Manon; McAvoy, Mary; Hunt, Kristin (2015). *Drama and Education. Performance Methodologies for Teaching and Learning*. Hoboken: Taylor and Francis.

Volkmann, Laurenz (2008). „*Acting out*: Möglichkeiten des darstellenden Spiels mit englischen Texten von der Unter- bis zur Oberstufe“. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria; Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 425-49.

Von Blanckenburg, Max (2016). „Gekürzt, vereinfacht, erweitert. Adaptionen von Klassikern im Fremdsprachenunterricht“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Basisheft,* 4; 9-11.

Vygotskij, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Hrsg. von Cole, Michael; John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia; Souberman, Ellen. Cambridge: HUP.

Wapenhans, Heike (2014a). „Lesen und Leseverstehen“. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 121-33.

Wapenhans, Heike (2014b). „Medieneinsatz im Russischunterricht“. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 253-65.

Zafeiriadou, Nelly (2009). „Drama in Language Teaching. A Challenge for Creative Development“, in: *ISSUES,* 23; 4-8.

9.3. Internetquellen

Antonova, Valerija (2013). „Teatr na uroke RKI, Ili vse žanry choroši, krome skučnogo“. Online im Internet: https://www.youtube.com/watch?v=OfXq5T2Zamo [Zugriff am 06-09-2017]

BAG-TIS, Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule. Online im Internet: http://www.bag-tis.at/ [Zugriff am 06-09-2017]

BIFIE, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. „Beurteilungsraster B1 und Begleittext“. Online im Internet: https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Bgleitmaterial/06_LFS/srdp-lfs-beurteilungsraster-b1-begleittext-2014-11-05.pdf [Zugriff am 06-09-2017]

Bojcova, Ol'ga N. „Aktërskij rečevoj trening – interaktivnaja forma obučenija RKI“. In: *Teatral'nye techniki i rolevye igry v obučenii RKI*. Online im Internet: https://www.arts.kuleuven.be/crs/konferentsiya/documents/siektsiia-15.pdf [Zugriff am 06-09-2017], 5-6.

Charčenkova, Ljudmila I.; Grišanin, Nikita. „Teatral'nye techniki v obučenii inostrannym jazykam“. In: *Teatral'nye techniki i rolevye igry v obučenii RKI*. Online im Internet:

https://www.arts.kuleuven.be/crs/konferentsiya/documents/siektsiia-15.pdf [Zugriff am 06-09-2017], 4-5.

Emel'janova, Olesja (2001). „Vasilisa Prekrasnaja. Scenarij dlja postanovki russkoj narodnoj skazki v kukol'nom teatre.“ Online im Internet: http://www.olesya-emelyanova.ru/index-piesy-vasilisa_prekrasnaja.html [Zugriff am 07-09-2017]

Jasjak, Dorota. „Obučenie leksike pri pomošči teatral'nych technik“. In: *Teatral'nye techniki i rolevye igry v obučenii RKI*. Online im Internet: https://www.arts.kuleuven.be/crs/konferentsiya/documents/siektsiia-15.pdf [Zugriff am 06-09-2017], 3-4.

Kotljar, Asja (a). „Dom moego serdca. Pritča. Avtor idei neizvesten. Nazvanie – V. Sljusarčuk“. In: *Žurnal „Samizdat“*. Online im Internet: http://samlib.ru/m/majja_t/dommoegoserdca.shtml [Zugriff am 07-09-2017]

Kotljar, Asja (b). „Kotljar Asja. Dramaturgija, poėzija, proza“. In: *Žurnal „Samizdat“*. Online im Internet: http://samlib.ru/m/majja_t/ [Zugriff am 07-09-2017]

Maley, Alan; Duff, Alan. „Drama Techniques, Third Edition. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. Excerpt“. Online im Internet: http://assets.cambridge.org/97805216/01191/excerpt/9780521601191_excerpt.pdf [Zugriff am 06-09-2017], 1-10.

Odinarova, Irina. „Vasilisa prekrasnaja“. Online im Internet: https://www.youtube.com/watch?v=osQ---is9Ak [Zugriff am 07-09-2017]

ORFG, Österreichisch-Russische Freundschaftsgesellschaft. „Russisch an Schulen“. Online im Internet: http://www.orfg.net/?lang=de&page=44-russisch-an-schulen&m=44& [Zugriff am 06-09-2017]

Schewe, Manfred (2016). „Theater im Fremdsprachenunterricht. Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“. Online im Internet: https://www.goethe.de/ins/lt/de/kul/mag/20866409.html [Zugriff am 07-09-2017]

Starčenko, Ol'ga. „Russkij jazyk čerez teatr“. Online im Internet: http://russkiymir.ru/fund/nam_pishut/157122/ [Zugriff am 06-09-2017]

Todorova, Rumjana; Dimitrova, Rozalina. „Teatral'naja atmosfera v prostranstve sovremennogo obrazovanija”. In: *Teatral'nye techniki i rolevye igry v obučenii RKI*. Online im Internet: https://www.arts.kuleuven.be/crs/konferentsiya/documents/siektsiia-15.pdf [Zugriff am 06-09-2017], 1.

Tolstoj, Lev N. „Tri medvedja“. Online im Internet: http://www.kostyor.ru/tales/tale76.html [Zugriff am 07-09-2017]

VRÖ, Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs (2014). „Erstellung von Maturaaufgaben für die Fertigkeit SCHREIBEN“. Online im Internet:

http://www.russischlehrer.at/fileadmin/Matura/Mitschrift_Schreiben_Krems_2014.pdf [Zugriff am 06-09-2017]

Wiesner, Christian; Schreiner, Claudia; Breit, Simone; Pacher, Katrin (2017). „Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht“. Online im Internet: https://www.bifie.at/bildungsstandards [Zugriff am 06-09-2017]

9.4. Schulbücher

Amstein-Bahmann, Christine; Borgwardt, Ulf; Brosch, Monika; Gentsch, Danuta; Jakubow, Peter; Laschet, Rolf; Ossipova-Joos, Natalia; Reichert-Borowsky, Gisela; Walach, Evelyn (2009)[1]. *Konečno! 2*. Stuttgart u.a.: Ernst Klett.

10. Anhang

10.1. Selbsterstellte Drehbücher einzelner Szenen

10.1.1. Drehbuch einer Szene aus der Szenencollage *Рассказы из коробки*

Цирк на Цветном бульваре **(nach Sorel 2010: 14-15)**

Действующие лица: Рассказчик/рассказчица, контролёр, Гарик, мать, отец, продавец/продавщица, три зрителя, (женщина-)директор цирка, два клоуна, акробат(ка)

Костюмы и декорации: Ученики/ученицы по советам учителя/учительницы сами планируют и делаю костюмы и сценическое оформление (оформление пространства, сценический дизайн).

Действие

Сценический дизайн: Освещение сцены меняется и она превращается в цирк с круглой ареной (шесть стульев, три незнакомца уже сидят на своих местах).

Рассказчик/-чица: В коробке лежат билеты в цирк. Когда Гарик был ещё ребёнком, он с родителями поехал в Москву. И они пошли вместе в Старый Цирк на Цветном бульваре. Это один из старейших цирков России.

Рассказчик и студент исчезают со сцены после слов рассказчика.

У входа в цирк стоит контролёр, проверяя билеты. Мальчик Гарик, мать и отец выходят на сцену. Они подходят к нему, держа в своих руках билеты. После проверки входных билетов они входят в цирк и осматриваются. Они ищут свои места и садятся.

Контролёр (*берёт корзину, которая лежит рядом с ним на полу и обходит с ней сектор)*: Картофель фри! Мороженое! Фанта! Берите, пожалуйста!

Гарик: Мама, я очень хочу мороженое.

Мать (*продавцу*): Дайте, пожалуйста, фруктовое мороженое и маленькую бутылку Фанты.

Продавец *(даёт им продукты)*: Пожалуйста, двадцать два рубля.

Мать (*даёт ему деньги*): Вот, спасибо.

Продавец (*идёт дальше в сторону остальных зрителей, продолжая свою продажу продуктов*): Картофель фри! Мороженое! Фанта! Берите, пожалуйста!

Продавец исчезает.

Музыка начинает играть и на арену выходит (женщина-)директор цирка.

Директор цирка: Добрый вечер, дорогие зрители! Представляю вам лучших артистов, клоунов и фокусников нашей страны. Первыми выступают наши клоуны.

Клоуны выходят на сцену и спектакль начинается. Клоуны начинают жонглировать кольцами. Другие ловко играют мячиками. Все зрители начинают аплодировать.

Гарик: Смотрите, как интересно они играют мячиками.

Сцена заканчивается и клоуны прощаются с зрителями.

Директор (*выходит на арену*): Дальше у нас выступает девушка-акробат.

Девушка появляется. Она балансирует на скамейке. Все аплодируют.

Директор: На этом представление сегодня закончилось. Спасибо, что приехали. Приходите ещё!

Артисты выходят на арену и прощаются с зритеями. Аплодируя, зрители встают со своих мест.

Зритель 1-ый: Как забавно!

Гарик: Поразительно!

Зритель 2-ой: Молодцы!

Освещение сцены меняется. Это означает, что детское воспоминание Гарика закончилось. Персонажи уходят со сцены. Студент-Гарик выходит на сцену, садится на пол. Перед ним лежит коробка. В руках он держит билеты.

Гарик: Очень хорошо помню этот первый поход в Московский цирк. Мне было в цирке очень интересно. Там выступали слоны, пони и говорящие попугай. Мы были в восторге. Очень скучаю по Москве. Но по Санкт Петербургу тоже скучаю. Здесь есть и фотография Анастасии и меня, когда мы были в Питере. (*Он берёт из коробки фото и смотрит на него*.)

Рассказчик: Много лет назад, когда Гарик был ешё маленьким, он с семьёй ездил в Санкт Петербург…

Конец действия

10.1.2. Drehbücher zweier Szenen aus dem Theaterstück *Василиса Прекрасная*

***Василиса Прекрасная* (nach Afanas'ev 2004: 108-117; Emel'janova [online]; Odinarova [online])**

Действующие лица: *Василиса, куколка (только голос), купец, купчиха, мачеха, две дочери мачехи, Баба-Яга, белый всадник, красный всадник, чёрный всадник, старушка, царь, рассказчик/рассказчица*

Действие первое

Сценический дизайн: горница в семейном доме (лавка с одеялом и изголовьем ~ кровать, стол, три стула, печка), театральный занавес (если есть) или картонная стена (на ней нарисованные сказочные мотивы). Сцена открывается (два человека несут картонную стену на руках)

Рассказчик/-чица *(когда говорит, сцена освещается полным светом, театральный занавес/картонная стена открывается и начинает играть музыка; купчиха лежит на лавке; её укрывает одеяло; Василиса подходит к матери и становится в изголовье)*: В некотором царстве жил-был купец. У него была дочка – Василиса Прекрасная. Когда жена купца умирала, она призвала к себе дочку. Мать подарила Василисе куклу и сказала:

Купчиха *(слабым голосом)*: Слушай, Василисушка. Я ухожу навсегда и вместе с родительским благословением оставляю тебе вот эту куклу *(передаёт ей куклу)*. Держи её всегда при себе и никому не показывай. А когда у тебя будет какое горе, дай кукле поесть и спроси у неё совета. Она покушает и поможет тебе.

Затем мать обнимает и целует дочку, ложится на лавку и закрывает свои глаза.

Василиса (*плача и обнимая куклу*): Спасибо, мать. Спасибо!

Затем Василиса накрывает мать одеялом. Плача, она уходит со сцены. Начинает играть музыка.

Театральный занавес/картонная стена закрывает сцену. В это время мать исчезает со сцены.

Конец действия первого

Действие второе

Сценический дизайн: Тот же самый, как и в первом действии (горница).

Рассказчик/-чица: После смерти жены, купец опять женился на вдовушке. Она имела своих двух дочерей, почти однолеток Василисы. Прошло время.

Купец входит в горницу. Он садится за стол.

Купец (*грустным голосом; отчаяние слышно в голосе и видно на лице*): Аааx, женился, но обманулся. Я не нашёл в новой жене доброй матери для своей Василисы. *(Когда говорит, входит мачеха.)*

Мачеха (*подходит к нему; сутулится, когда ходит и стоит*): Что это, ты там опять жалуешься на меня?

Купец: Да, да, ничего...

Мачеха: Ничего – он говорит! Слушай, твоя дочь с каждым днём полнеет, а мои? Мои дочки худеют! Из-за чегобы это? А? Что же это делается?

Купец: Не знаю! Она же всегда в трудах. А твои сидят и сложат руки, как барыни.

Мачеха *(иронически)*: В трудах?! Лентяйка она – такая же, как ты! Вот, иди по хозяйству, по работе! Иди!

Купец *(встаёт)*: Поиду.

Мачеха: Иди!

Купец выходит из горницы.

Мачеха: Доченьки, доченьки мои!

Дочки мачехи входят и садятся за стол.

Мачеха: Наша негодяйка опять жаловалась на нас. Может быть она красивая, но она дрянь и лентяйка. Такая же, как мать!

Дочь 1-ая: Да, мам, она глупая девушка. Разговаривает даже со своей куклой.

Втроём они смеются над Василисой.

Дочь 2-ая: Я ей совсем надоела!

Мачеха: Ничего, доченьки. Не беспокойтесь! Я устрою ей жизнь!

Мачеха (*встаёт*): Эй, Василиса! Василиса!

Василиса (*вбегает в горницу*): Здесь я, мать.

Мачеха (*гневно*): Где была? Что ты делаешь?

Василиса: Я была рядом, на полу сидела.

Мачеха (*ещё более гневно*): На полу сидела?! Вычисти печку до утра! (*Она рукой показывает на печку*). Марш, я сказала. Чего ждёшь?

Василиса: Да, сейчас сделаю. (*подходит к печке и начинает её чистить*)

Мачеха: И чтобы всё это быстро! (*обращается к своим дочкам, приятным голосом*) А мы совсем устали, пойдём отдыхать. Давайте! Пойдём!

Мачеха и дочери уходят со сцены. Василиса идёт за куклой, которая лежит за печкой. Она берёт её и кружится с ней по комнате.

Василиса: Куколка, покушай, моего горя послушай.

Куколка (*детским голосом*): Скажи, что у тебя? Почему грустишь?

Василиса (*печально*): Живу я в доме у батюшки, не вижу себе никакой радости. Злая мачеха меня мучает всевозможными работами. Совсем жизни у меня нет. Помоги мне, как мне всё сделать?

Кукла: Успокойся, милая. Иди спать. Я за тебя работу сделаю. Не волнуйся! Отдыхай!

Василиса ставит куклу на печку и ложится на лавку. Грустная музыка начинает играть. Сцена темнеет. Через полминуты полный свет возвращается. Всем понятно, что наступило утро. Музыка меняется, становится более весёлой.

Василиса (*встаёт и осматривает горницу*): Ой, кто же это мою работу справил?

Куколка: Я сама справила.

Василиса подходит к печке, берёт куколку и обнимает её.

Василиса (*радостно*): Вот спасибо, спасибо тебе!

Она уходит со сцены.

Конец действия второго

11. Abstracts

11.1. Abstract in deutscher Sprache

Während das umfangreiche Potential theaterpädagogischer Arbeit für fremdsprachliche Erwerbsprozesse im Allgemeinen erkannt und nachgewiesen wurde, zeigt eine nähere Betrachtung des didaktisch-methodischen Kontextes des russischen Fremdsprachenunterrichts, dass der szenische Lehr- und Lernansatz hier bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wenig erkundet wurde. Die Zielsetzung dieser Abhandlung besteht darin, aus lern- und bildungstheoretischen sowie fremdsprachendidaktischen Perspektiven wesentliche Einblicke in einen performativen Russischunterricht zu gewinnen.

Im ersten Teil der Arbeit werden unter Einnahme der genannten Sichtweisen kennzeichnende Merkmale, Lehr- und Lernprinzipien, sowie motivationspsychologische und ästhetisch-persönlichkeitsbildende Potentiale der Theaterpädagogik für den Fremdsprachenunterricht diskutiert. Ebenfalls rücken gegenwärtig bekannte pädagogisch-didaktische Konzepte wie Mehrsprachigkeitsdidaktik und Differenzierung, sowie ihre mögliche Realisierung durch theatrale Übungsformen, in den Fokus. Die förderliche Rolle, welche szenisches Handeln bei der Entwicklung einzelner fremdsprachlich-kommunikativer Fertigkeiten sowie grammatikalischer und lexikalischer Kompetenzen spielen kann, wird eingehend analysiert. Der zweite Teil der Arbeit dient einer praxisorientierten Darstellung ausgewählter theaterpädagogischer Techniken, von dramapädagogischen Kurzformen bis hin zum Darstellenden Spiel als theatrales Projekt mit den Lernenden reichend. Die theatralen Aufgaben basieren auf einer vorangehenden Auseinandersetzung mit russischem Literatur- oder Filmmaterial, sodass dessen Inhalte szenisch erarbeitet werden. Es wird ebenfalls vorgestellt, welche russischen Text,- und Filmsorten, mit der Benennung konkreter Beispiele, sich für theaterpädagogischen Unterricht eignen. In Verknüpfung mit expliziten Ideen für die unterrichtliche Praxis und selbstständig erstellten Drehbüchern für russische Theaterstücke werden die vielseitigen Anwendungsmöglichkeiten szenischer Strategien präsentiert.

Diese Arbeit zeigt, dass sich handlungsorientierte Arbeitsweisen der Theaterpädagogik für Russischunterricht mit diversen Sprachniveaustufen eignen und dass eine performative Atmosphäre im Klassenzimmer eine unterstützende Wirkung insbesondere auf den Erwerb rezeptiver, produktiver, grammatikalischer und lexikalischer fremdsprachlicher Fähigkeiten ausüben kann.

11.2. Abstract in englischer Sprache

Investigations into the use of drama pedagogy in the foreign language classroom have yielded positive results concerning the effects this teaching and learning approach can have on the development of communicative language abilities. Much research has been dedicated to the incorporation of drama techniques as novel methodological tools in the contemporary foreign language classroom, while Russian foreign language instruction in particular is still associated with a lack of research in the field of drama pedagogy. Hence, the potentials of drama techniques in the Russian foreign language classroom remain unexplored. Therefore, this thesis aims to shed light on the valuable role drama pedagogy can adopt here.

The purpose of the first part of this thesis is to offer a theoretical basis of theatre-based pedagogy, evaluating its profound impact on the acquisition of communicative language skills. Moreover, it is argued that the use of drama-oriented activities can provide teachers with different possibilities for adhering to key principles of modern pedagogy as well as to a way of language teaching and learning, which includes the notions of multilingual didactics and differentiated instruction. Furthermore, drama tasks are also viewed from learning theories' perspectives. In addition, a debate on aesthetic learning experiences, which are gained while performing, is encouraged.

The other part of the thesis, giving more practical considerations, examines in what way different types of drama techniques can be actively implemented in the beginner, intermediate and advanced Russian foreign language classroom to enhance the development of both receptive and productive skills as well as lexical and grammar knowledge. A broad variety of drama strategies, including tasks like Hot Seating, Doubling or Sculpting, promote the use of various types of Russian literature or films and can be applied with learners of different levels. The account of drama methods ranges from short improvisation tasks to the stage performance of an entire play. Here, self-developed teaching ideas and screenplays present which established drama techniques, deployed in combination with selected literary works and films, are suitable for different teaching and learning settings in Russian language instruction.

Overall, this thesis suggests that drama pedagogy can serve as a valuable teaching and learning methodology for diverse levels of competence in the Russian language classroom, as performing activities can potentially foster the learners' social, interactional and communicative language abilities while at the same time contemporary views of language acquisition remain considered.

12. Curriculum Vitae

Julia Poschenreithner

Geburtsdatum: 26.09.1991
Geburtsort: Wien
E-mail: julia_poschenreithner@gmx.at

Schul- und Hochschulausbildung

seit Oktober 2010	Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Englisch und Russisch Universität Wien
August 2014 – Jänner 2015	Auslandsaufenthalt an der *Russischen Staatlichen Geisteswissenschaftlichen Universität (RGGU)* im Rahmen des Non-EU Student Exchange Programmes der Universität Wien Moskau, Russland
September 2002 – Juli 2010	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Rechte Kremszeile Krems an der Donau, Niederösterreich Abschluss: Matura (Ausgezeichneter Erfolg)

Berufliche Laufbahn

seit September 2017	Tätigkeit als Pädagogin in der schulischen Nachmittagsbetreuung an der *Josef Schöffel-Neuen Mittelschule Purkersdorf* Purkersdorf, Niederösterreich
seit Februar 2015	Tätigkeit als Lehrkraft im Lerninstitut *Schülerhilfe Tulln* der Unterrichtsfächer Englisch, Russisch & Deutsch Tulln an der Donau, Niederösterreich

Juli 2013	Praktikantin beim aktuellen Nachrichtendienst für Radio- und Fernsehangebote des ORF im *Regionalstudio* Sankt Pölten, Niederösterreich
August 2012	Praktikantin im Regionalbüro der *Volkshilfe Niederösterreich* Krems an der Donau, Niederösterreich
Juli 2012	Einmonatiger Au-Pair Aufenthalt als Kinderbetreuerin Moskau, Russland

Tulln an der Donau, am 05.11.2017