

DIE ROLLE DES THEATERS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT/ THE ROLE OF THE THEATER IN FOREIGN LANGUAGES CLASSES

Mihaela HRISTEA

Lektor, Doktor in Philologie

(Christliche Universität Dimitrie Cantemir, Bucuresti, Rumänien)

mihaela.hristea@ucdc.ro

Abstract

The game, as a premise of theatre, proves to be a good method of eliminating inhibition in expression and produces an increase in motivation for learning foreign language and literature. Motivation is the primary and most important component in the learning process. To really do something, to feel, to express, motivates the student more in the learning process, than the appropriation of abstract signs or the simple reception of oral messages. The memory, the activation of the knowledge of the language acquired through the emotional processes is more intense, long-lasting and less exhausting.

Keywords: *learning, play, method, motivation, theater*

Rezumat

Jocul, ca premiză a teatrului se dovedește a fi o metodă bună de eliminare a inhibării în exprimare și produce o creștere a motivației pentru învățarea limbii și literaturii străine. Motivația este componenta primordială și cea mai importantă în procesul de învățare. Să faci ceva cu adevărat, să simți, să exprimi, motivează mai mult pe student în procesul de învățare, decât însușirea unor semne abstracte sau simpla receptare a unor mesaje orale. Amintirea, activarea cunoștințelor de limbă însușite prin intermediul proceselor emoționale este mai intensă, de lungă durată și mai puțin epuizantă.

Cuvinte cheie: *învățare, joc, metodă, motivație, teatru*

Wie die Behandlung narrativer Prosa, so ist auch die Dramenlektüre integrativer Bestandteil der Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. Die Dramen sollen aufgeführt werden, sie sind als Spielvorlagen, als Partituren konzipiert. Der Dramentext ist das Drama in statu nascendi. Wer ihn liest, muss bedenken, dass er eine Blaupause, eine Variable ist, die von verschiedenen Regisseuren auf ganz unterschiedliche Weise in die Aufführungsdimension verlängert wird. Die Dramentexte müssen daher anders gelesen werden als narrative Texte.

Der Literaturunterricht kann bei der Beschäftigung mit szenischen Texten verschiedene Ziele verfolgen. Geht es beispielsweise darum, durch Dramenlektüre Einblicke in gegenwärtige fremdkulturelle Zusammenhänge zu gewähren, so kommen in erster Linie zeitgenössische Stücke in Betracht, die zwar niemals Abbilder der fremdkulturellen Realität sind, aber als Wirklichkeitsentwürfe zur Distanzierung von festgefahrenen Standpunkten führen und so helfen können Stereotype und Vorurteile abzubauen. Geht es

hingegen darum, Stücke zu finden, die Spannung auf Theaterbesuche erzeugen oder aufgeführt werden sollen, dann muss festgestellt werden, ob die in Erwägung gezogenen Texte Identifikationsangebote machen, ob sie sich für Rollenspiele und Improvisation eignen, ob sie Sprachproduktion simulieren und die eigenständige Verwendung non-verbaler Mittel ermöglichen, ob sie vom Lernenden verlangen, dass er sich nicht nur als Rezipient, sondern als potenzieller Produzent begreift.

Der Gewinn des Theaterspielens für den Fremdsprachenunterricht wird bei uns noch immer zu gering veranschlagt. Es macht empfindsam gegenüber Sprache und zwingt insbesondere dazu, Verständnisbarrieren abzubauen und Missverständnisse auszuräumen. Darüber hinaus kann Theater unsortierte Gefühle, ungeordnete Emotionen als Motoren (auch) des (sprachlichen) Handelns und damit affektive Bereiche stärker zur Geltung bringen.

In der Auswahl szenischer Texte für den fremdsprachlichen Literaturunterricht spielen die perspektivische Erweiterung der Dramenlektüre und die stärkere Berücksichtigung von Kurzdramen eine besondere Rolle. Für eine sehr gute Aufführung des Theaterstücks sollen die Damentexte mit Adaptationen, Filme, Hörspiel- oder Fernsehfassungen verglichen werden. Das Kurzdrama (auch genannt) gilt als eine eigene Gattung (wenige Charaktere; keine Nebenhandlung; Einheit von Raum und Zeit; Krisen oder Endsituationen). Es eignet sich für vielfältige Zwecke: zur Einführung in die Struktur und die Elemente des Dramas, zum Lesen mit verteilten Rollen, zu Schüleraufführungen; es fordert, ähnlich wie die Kurzgeschichte, zu kreativer Textverarbeitung und insbesondere zur Ergänzung der in ihm enthaltenen Reduktionen auf. Die Meinung über die Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit von Lyrik im Fremdsprachlichen Literaturunterricht hat sich häufig geändert. Mit Argumenten wie den folgenden wird die Auswahl von Gedichten vorrangig begründet: die poetische Sprachverwendung verlangt eine Konzentration auf die sprachlichen Details und die formalen Elemente.

Das intensive Lesen wird geschult, wie die Komplexität und Dichte der Aussage oft langsames und mehrmaliges Rezipieren verlangen. Die Gedichte aus verschiedenen Epochen können in relativ kurzer Zeit Einsicht in die historische Dimension von Literatur vermitteln.

Bei der Arbeit mit dem Theater im Unterricht handelt es sich um handlungs-, erlebnis- und erfahrungsorientierten Spracherwerb. Das Theater beeinflusst die Förderung der Kreativität, die geistige und körperliche Entwicklung des Menschen. Darüber hinaus kann Theater unsortierte Gefühle, ungeordnete Emotionen als Motoren auch des sprachlichen Handelns und damit affektive Bereiche stärker zur Geltung bringen. Es entwickelt emotionale Dimensionen und Haltungen, die mit der kognitiven Dimension zusammenhängen; es heißt Interaktion zwischen den Motiven des Lerners und den motivierenden äußeren Situationsfaktoren.

Wenn man mit den Studenten ein Theaterstück vorbereiten will, dann soll man mit dem Üben des szenischen Spieles beginnen. Das szenische Spiel ist ein Medium, mit dem sich die Schüler und Schülerinnen auch komplexe Themen und Fragestellungen aneignen und reflektieren können. Bei Themen und sozialen Situationen, die nicht in ihrem Erfahrungshorizont lagen, waren sie auf genau beschriebene Szenen und Dialoge angewiesen, in die sie dann im szenischen Spiel eigene Erfahrungen und Handlungsweisen so einbauten, dass sie im fremden auch eigene Aspekte wahrnehmen konnten. Standen entsprechende Texte und Bilder zur Verfügung, konnten sie ohne große Schwierigkeiten mit Mitteln des szenischen Spiels komplexe und historisch, kulturell und sozial fremde Themenbereiche aneignen, in Szenen umsetzen und szenisch reflektieren.

Das szenische Spiel hat sich als geeignetes Verfahren erwiesen, um die Entstehung und Wirkung der Übertragungs- und Abwehrmechanismen bei Einzelnen und in Gruppen in konkreten Situationen zu untersuchen, (wieder) erlebbar zu machen und in das eigene Selbstbild so zu integrieren, dass neue Sichtweisen und Verhaltensweisen zumindest möglich werden.

Beim szenischen Spiel geht es um Ereignisse, die den Schüler in verschiedener Form zugänglich sind. In diesen Deutungen sind Erfahrungen, Vorstellungen, Wünsche, Identifikations- und Abwehrprozesse eingegangen. Sie zeigen, wie Einzelne oder Gruppen bestimmte soziale Ereignisse sehen oder gesehen haben wollen. Diese gedeuteten Ereignisse dienen als Vorlage, als "Partitur", als Material für die Spieler, die im Spiel die Leerstellen mit ihren eigenen Haltungen und Handlungen ausfüllen und damit den entworfenen Personen und Szenen Gestalt geben und sie deuten. Dabei greifen die Spieler bewusst und unbewusst auf Ereignisse, Vorstellungen und Verhaltensweisen zurück, die sie in bestimmten Situationen gehabt und entwickelt haben und die nun im Kontext des Spieles neu gesehen und interpretiert werden.

Was die Lernprozesse anbetrifft, so macht man die Erfahrung, dass das Lernen in Szenen stattfindet, in die Lernende und Lehrende mit all ihren Sinnen eingebunden sind. In diesen Szenen beschäftigen nicht nur die Inhalte, sondern immer auch der Raum, die Zeit, die Gegenstände, das Auftreten und die körperlichen, gestischen, mimischen und sprachlichen Handlungen und Interaktionen der Personen, die gesehen und ertastet werden. Diese Wahrnehmungen unterstützen die Erinnerung, rufen Gefühle, Fantasien, Gedanken und Übertragungen hervor.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass es möglich ist, auch und gerade in der Universität Lern- und Erkenntnisprozesse zu initiieren, die nicht von der Lernsituation und den konkreten Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erfahrungen der Beteiligten abstrahieren, sondern diese und die körperlichen und sprachlichen Ausdrucks- und Verhaltensweisen bewusst aktivieren und

als Inhalte und Potenziale in dem Erkenntnisprozess miteinbeziehen. Dabei können dann die in Texten, Bildern und Filmen entworfenen Ereignisse, Menschen und sozialen Situationen so angeeignet werden, dass auch die eigene Lebenspraxis zum Thema wird, können Geschichte und Geschichten aus unterschiedlichen Epochen, Kulturen und sozialen Schichten, vergessene oder nicht erworbene Verhaltensmuster aktivieren, das eigene Denken und Handeln verfremden und als zeitgeschichtlich Verankertes erfahrbar machen. Immer wieder kann dabei auch schmerzhaft deutlich werden, dass schwierige und konfliktreiche Beziehungen zu anderen Menschen, vor allem auch des anderen Geschlechts, durch verinnerlichte Vorstellungen, Phantasien, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster hergestellt und aufrechterhalten werden und nur mühsam zu verändern sind.

Dabei stand immer die Frage im Mittelpunkt, was wir im Spiel eigener und fremder Rollen und Szenen über soziale Prozesse, über uns und die anderen Menschen lernen können.

Die Rolle und Haltung des Spielleiters sind für das Gelingen szenischer Spielprozesse von großer Bedeutung.

Die Lernprozesse sind schwierig und vor allem dadurch bedingt, dass Verhaltensmuster nur zum Teil bewusst sind und dass man sie deswegen immer nur erklären, nicht aber im ganzheitlichen Sinn begreifen kann. Die Geschichten und Erklärungen, mit denen wir Erlebnisse deuten, bleiben deshalb immer Konstruktionen, mit denen wir eigentlich Unerklärbares verstehen, ordnen und in Sinn-Strukturen einordnen wollen. Weil uns die kleinen und großen Störungen beunruhigen, entwickeln wir Vorstellungen, Theorien und Einstellungen, mit denen wir uns als Teil einer Gruppe, oder auch als Individuum in Abgrenzung zu anderen sehen können. Das gelingt dann am besten, wenn wir uns über Eigenschaften und Verhaltensweisen definieren, die wir uns wünschen, die wir bei uns kennen und akzeptieren können, und wenn wir solche, die uns unangenehm sind, uns verunsichern und möglicherweise änstigen, als fremdartig anderen zuschreiben.

In diesem Sinn sind in den Geschichten und Erklärungen, mit denen wir Erlebnisse verarbeiten, immer auch unsere bewussten und unbewussten Vorstellungen und Wünsche aufgehoben und deshalb müssen Lernprozesse, die Verhalten ändern sollen, beide Seiten im Blick haben: die sozialen Handlungsmuster einerseits und die Deutungsmuster andererseits. Gegenstand des Lernprozesses sind die äußeren und inneren Haltungen, also die Gesamtheit von (inneren) Vorstellungen, Gefühlslagen, Wahrnehmungsweise und die (äußeren) körperlichen und sprachlichen Ausdrucks- und Verhaltensweisen, die die Menschen in bestimmten Situationen, aber auch längerfristig, gegenüber ihrer sozialen Umwelt zeigen.

Die Haltungen sind individuell unterschiedlich, weil sie Niederschlag und Ausdruck einer bestimmten Biografie in einem bestimmten Körper

sind. Sie sind durch Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster mit den Haltungen anderer Menschen verbunden, die in der gleichen Epoche, Kultur, Schicht oder Klasse und mit dem gleichen Geschlecht aufgewachsen sind und leben. Solche Handlungsschemata nennt Bourdieu "Habitus".

Das szenische Spiel als Lernform und Lernprozess, das nicht nur die kognitive Auseinandersetzung mit Inhalten zum Ziel hat, sondern auch die Aneignungssituationen und die eingebrachten Haltungen und Habitusanteile, müssen auch unbewusste und vorbewusste Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster zur Darstellung bringen und reflektieren.

Man muss sich mit den inneren Haltungen auseinander setzen, mit denen Formen des Wahrnehmens und die in sie eingehenden gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnisse gerechtfertigt und bestätigt werden. Das Ziel könnte dabei sein, vergessene, ausgegrenzte oder noch nicht entdeckte Gefühle, Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten bewusst zu machen und als Teil des eigenen Selbst zu akzeptieren. Damit können die polarisierenden Vorstellungen und Deutungen, die neuen Erfahrungen erschweren, in Frage gestellt und überwunden werden.

Man muss sich aber auch mit der Entstehung, mit Erscheinungsformen und der sozialen Wirkung einverleibter körperlicher und sprachlicher Haltungen und Handlungsmuster auseinander setzen, mit denen man soziale Situationen gestaltet, bewältigt und inszeniert. Das Ziel könnte hier sein, bewusst zu machen, wie man sich tatsächlich verhält, wie dieses Verhalten von anderen wahrgenommen wird und inwieweit diese Wahrnehmung den eigenen Vorstellungen und Wünschen entspricht. Es sollte auch klar werden, warum man sich solche Verhaltensmuster angeeignet hat und wozu man sie benötigt. Und schließlich sollte man auch erfahren, welche anderen (vergessenen) Verhaltensmöglichkeiten verfügbar sind und welche man erlernen kann, um die Beziehungen zu sich, zum eigenen Körper und zu anderen Menschen zu erweitern und zu verändern.

Für solche Lernprozesse reicht die Begriffssprache nicht aus, weil sie nur erklären und rechtfertigen kann, was erst zum Bewusstsein kommen soll. Deshalb sind wir auf bestimmte Darstellungsformen angewiesen, auf sinnlich-ästhetische Gestaltungen, die aufgrund ihrer morphologischen Ähnlichkeiten in der Lage sind, auch sinnliche und emotionale Anteile darzustellen und zu vergegenständlichen.

Eine derartige sinnlich-ästhetische Lernform, die von sozialen Situationen und den in sie eingehenden Haltungen nicht abstrahiert, ist das szenische Spiel. Im szenischen Spiel werden den Personen und Situationen keine Bedeutungen zugeschrieben, sondern diese werden durch die Spielenden (wieder) erschaffen, gestaltet und dargestellt. Dabei aktivieren die Spieler eigene Vorstellungen, Erlebnisse, körperliche und sprachliche Handlungsweisen, handeln in der Rolle nach ihren Möglichkeiten und geben ihr dadurch eine

Gestalt. Dabei können sie eigene aber auch fremde Handlungsanteile in ihren Voraussetzungen und Wirkungen nachvollziehen und genauer verstehen. So können soziale Situationen und Dramen, die in Erlebnissen, Theorien, Geschichten, Bildern und Texten entworfen und interpretiert werden, szenisch rekonstruiert, mit eigenen Erlebnissen durchgesetzt und unter Aktivierung eigener Wünsche, Übertragungen und Verhaltensmuster neu gedeutet werden, so dass sie in ihrer Entstehung ihren Verlauf und in der spezifischen Interpretation erfahrbar werden. Diese wird gemeinsam von den Spielenden und Beobachtern in einer konkreten Situation erarbeitet und gezeigt und immer auch auf deren Haltungen gedeutet. In dieser doppelten Gerichtetheit unterscheidet sich das szenische Spiel vom Theater.

Das szenische Spiel ist Handeln in vorgestellten Situationen. Je genauere Vorstellungen die Spieler bzw. Spielleiter von ihrer Rolle und der Situation entwickeln, umso besser sind sie in der Lage, reale Räume und Gegenstände, die Mitspielenden und sich selbst als andere wahrzunehmen und aus der Rolle heraus zu handeln. Werden ihre Vorstellungen systematisch aufgebaut und entfaltet, haben sie Gelegenheit, sich Schritt für Schritt in die Rolle und die Situation einzufühlen, dann bleibt ihr Handeln im Spiel nicht fiktiv und bloße Inszenierung, sondern wird so real wie in analogen Alltagssituationen auch. Von innen heraus motiviert und gerechtfertigt, können die Schüler ihr körperliches und sprachliches Verhaltens- und Ausdrucksvermögen situationsgerecht ausschöpfen. Sie zeigen nicht nur, wie sie die Rolle verstehen und ähnliche Haltung sie ihr geben bzw. zu geben in der Lage sind. Sie zeigen mehr und anders als das, was sie ausdrücken wollen, denn ihr Spiel ist nicht (nur) strategisch, sondern auch wiederhergestelltes Verhalten, ein Verhalten, das sie (und häufig auch die Beobachtenden) bei sich kennen oder kannten, das sie einmal gelernt haben und jetzt wieder aktivieren und enthüllen.

Um dieses Verfahren und seine sozialen Wirkungen, eher auch um das, was im Spiel anderer und fremder Rollen und Situationen neu entwickelt wird, geht es vor allem, wenn vom szenischen Spiel als Lernform gesprochen wird. Es geht um die Analyse sozialer Prozesse und um das Wiederentdecken, Erleben und Bewusstmachen dessen, was die Spieler bewusst oder unbewusst ausdrücken und zeigen. Es geht auch um gelehrte und ungelehrte lustvolle, aggressive, auch asoziale Träume, Wünsche, Gefühle, Lebensentwürfe und Verhaltensweisen, die sie sich in ihrer sozialen Welt angeeignet haben, oder die sie vergessen, unterdrücken oder ausgrenzen müssten. Indem sich die Spieler auf die Rolle anderer Menschen einlassen und fremde Verhaltensmuster im Spiel möglicherweise lustvoll erleben, können sie entdecken, dass es auch in ihnen fremde, häufig auch bedrohliche Anteile gibt.

Die Umsetzung einer Geschichte oder gar frei erfundener Situation eignet sich durch Comics im Sprachunterricht. Das gewählte Thema wird in Form

eines Comics behandelt. Es heißt, jede Gruppe muss eine Bilderserie von 6 bis 8 Sequenzen zusammenstellen, mit entsprechendem Zwischentext, wobei die Regeln der Comicserzählkunst berücksichtigt werden muss (zum Beispiel die Zeitraffung, die in einigen Geschichten eine wesentliche schreibtechnische Funktion einnimmt).

Daran erkennt der Student letztendlich beinahe spielerisch den Unterschied zwischen ernster, hochrangiger Literatur und der Unterhaltungsliteratur oder gar Trivilliteratur.

Die jeweiligen Endergebnisse werden ausgestellt (am besten klebt jede Gruppe ihre Bilder auf Kartontafeln, die an die Wand gehängt werden), von dem Gruppensprecher vorgestellt und von der gemeinsamen Gruppe besprochen. Nachdem ein Parodie-Text zu den Comics von der Gruppe geschrieben wurde, werden die Diskussion und die Bewertung unterworfen, dann muss festgestellt werden, wer in der Gruppe Regie führt, wer welche Rolle übernimmt, wer eventuelle Toneffekte besorgt und wer die notwendigen Requisiten zusammenstellt. Dann folgt das Üben der Standbilder in den Proben zur Theaterarbeit, die im Folgenden dargestellt wird.

Statt des Begriffs "Standbild" wird oft auch der des "Denkmals", der "Skulptur" oder des "Tableau vivant" gebraucht. Das Standbild ist ein Mittel der Arbeit mit dem Theater. Zum Üben der Standbilder muss man den Studenten eine Illustration auf einer OHP-Folie zeigen und sie lassen, die Mimik und Körperhaltung der Figuren auf dem Bild übernehmen. Sie sollen dann Ideen als Denkblasen zum Bild schreiben, die an der Tafel notiert werden. Emotional vorbereitet und in die Situation eingeführt, kann dann der Professor den Studenten den Text zum Bild geben. Die Standbilder tauen auf, die Gruppe begleitet den Text mit der dazugehörenden Gestik und drückt dabei ein erstes Verstehen aus. Wenn es um ein komplizierteres Bild geht, kann man aus den Standbildern Rollen entwickeln. Der Lehrer soll zuerst den Studenten das Bild nachbauen lassen. Die Studenten übernehmen die Pose der Figuren auf dem Bild. Die Gruppe korrigiert die Haltungen, bis Bild und Standbild übereinstimmt. Der Professor stellt den Studenten Fragen zu jeder Figur und es entsteht so ein Beziehungsgeflecht, in dem durch einmal getroffene Feststellungen andere Alternativen unmöglich werden. Aus den Figuren des Standbildes können sich über die Rollenbiografien viele kleine Szenen entwickeln.

Die Standbilder und Rollenbiografien gehören zum Alltag des Theaters. Die Gefühle können durch Standbilder ausgedrückt werden. Das kann man probieren, indem man die Schüler zum entsprechenden Bild in erstarrten Posen ihren Gefühlen Ausdruck verleihen lässt. Sie können auf diese Weise körperlich sagen, was ihnen fremdsprachlich vielleicht noch nicht möglich ist. Sie sollen mehrmals die Standbilder üben, um ein perfektes Vorführen zu haben.

Gestische und mimische Ausdrucksweisen sind - zumindest teilweise - erlernt und nur zum Teil bewusst. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass es eine generelle "Sprache der Emotionen" (Schechner 1996) gibt, sind doch situationsspezifische mimische und gestische Ausdrucksweisen sozial definiert und schicht- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich. Der "starre" steht gegen den abgewandten und gesenkten Blick, das soziale Lächeln gegen den emotionslosen Gesichtsausdruck, der Zeigegestus gegen Hand und Mund. Dabei kann besonders der Gesichtsausdruck auch strategisch eingesetzt und inszeniert werden. Mit den folgenden Übungen können mimische und gestische Ausdrucksformen in ihren Voraussetzungen und sozialen Wirkungen erkundet werden.

Zum Fixieren von Mimik und Gestik sollen die Studenten sich nach Belieben verhalten. Wenn der Spielleiter "Stopp" sagt, erstarren sie in der Haltung und fixieren sie Mimik und Gestik. Sie agieren dann weiter, bis der Spielleiter erneut das Signal zum Fixieren von Gestik und Mimik gibt. Diese Übung lenkt ihre Aufmerksamkeit auf Gestik und Mimik, wobei vor allem die Mimik - zur Maske erstarrt - Empfindungen wachruft, die mit erlebten Situationen verbunden waren.

Mimik, Gestik und die übrige Körpersprache werden ganz bewusst eingesetzt, um phonetische Merkmale der deutschen Sprache herauszuarbeiten. Sie ergeben sich völlig natürlich aus dem semantischen Gehalt des Gesprochenen. Der Lehrende denkt an die authentische Vokallänge, den Melodieverlauf und den Wortakzent, wenn er mit der Lernergruppe in offener Sitzordnung oder im Stehen kleine Sprechstücke choreographiert. Den Lernern wird das nicht bewusst. Gleitende Handbewegungen, geballte Fäuste, fließende, offene Hände, ein Fußstampfen, wiegende Hüften gehören zu dem, was wir gerade sagen.

So wird die Bewegung als "Brücke" benutzt, das unbekannte Ufer, den fremden Satzrhythmus, zu erreichen. Ein Lehrer, der sehr überzeugend wirkt und der in der Lage ist, die Lernenden mitzureißen, beschränkt sich nicht auf die Geste. Er verbindet Sprechrhythmus mit Körperbewegung. Kinder und Jugendliche sprechen diese Methode besonders an. Ihnen sind solche Übungen willkommene Abwechslung, sie nehmen die Angebote gerne an und setzen bestimmte Texte in Körperbewegungen um, wobei sie selbst kreativ reagieren. Ein- bis zweistimmige rhythmische Begleitmuster helfen, das Sprechtempo in Fluss zu halten. Sie repräsentieren gleichsam das Floß, auf dem die Sprechergruppe davongetragen wird, auf den Wellen der Intonation. Das Begleitmuster soll dem Sprechrhythmus dienen, statt ihn zu stören. Jede Stimme für sich soll möglichst leicht und klar sein.

Neben den bekannten Perkussionsinstrumenten eignet sich alles dazu, was klappert, rappelt, rasselt, klingelt und klingt: Bleistifte, Ess-Stäbchen, Kokoschalen, Filmdöschen mit Reiskörnern, Topfdeckel und andere.

Sprechstücke kann man selber schreiben. Aus jedem Lehrbuchmaterial, aus jeder literarischen Volage lassen sich – je nach Unterrichtssituation – kleine inhaltliche Einheiten auswählen, mit kreativen Einfällen mischen, mit einer Pointe versehen: durch Abschreiben, Kürzen, Umstellen, Austauschen, Abwandeln – bis es klingt, bis es schwingt (rhythmische Prosa).

Einige Kriterien für die Textbeschaffenheit von Sprechstücke sind: der Text muss möglichst kurz und einfach strukturiert sein, einen klaren, nachvollziehbaren Handlungsverlauf bieten, authentisch sein, d.h. der Lebenswirklichkeit entsprechen, affektive Elemente enthalten, z. B. Interjektionen, die der Sprache Leben verleihen, Gliederungssignale enthalten, z. B. Pausen und Variationen der Sprechmelodie,

Die Signale werden für die Aufnahme, die Aufrechterhaltung und die Beendigung des Dialogs verwendet. Es sind vor allem die unterschiedliche Intonation, Akzent, Rhythmus, Melodie (suprasegmentale Ebene) und die unterschiedliche Artikulation der einzelnen Laute (die segmentale Ebene), die den Charakter der Aussprache bestimmen.

In der Vorbereitungsphase auf die Arbeit mit einem Lesetext sind die Rollenspiele Bestandteil der Einführung von neuen Redemitteln. In der Anwendungsphase, nach der Arbeit mit einem Lesetext, dienen die Rollenspiele zur Festigung der freien Anwendung dieser Redemittel. Sie sind wesentlicher Bestandteil der "Lernketten", die den Unterrichtsablauf vorstrukturieren.

Die Ausgangstexte für die Rollenspiele sind die Hör- und Sprechtexte. Diese Texte werden im Rollenspiel nachgeahmt, aber nicht auswendig gelernt. Für die Imitation sind die Steuerungshilfen vorgegeben. Durch allmähliche Reduktion der Steuerungshilfen und Eingabe alternativer Redemittel sollen die Lernenden dazu befähigt werden, ein zunehmend freies Gespräch über das vorgegebene Thema zu führen. Die Inhalten des Gesprächs werden meist über sogenannte "Informationsträger" (Kurztexte, tabellarische Darstellungen und so weiter) eingegeben. Die Situationskomponenten können durch ein Situationsbild bestimmt werden.

Die Studenten sollen die Rollenspiele am besten in Gruppen spielen. Jede Gruppe kann zum Beispiel ein paar Informationskärtchen erhalten. Innerhalb der Gruppe werden Studentenpaare gebildet, die nacheinander dann Szenen spielen, in denen sie darstellen, was sie auf ihren Kärtchen gelesen haben. Keiner in der Gruppe darf erfahren, was auf den Kärtchen der Mitspieler steht. Die Darbietungen werden dann von den zuschauenden Studenten kommentiert.

Die Übung dient der Darstellung, Wahrnehmung und Reflexion von Statuspositionen in bestimmten Situationen, wie sie über Körperhaltungen zum Ausdruck gebracht werden.

Die Studenten bilden Paare. Der Spielleiter gibt statusbestimmte Konstellationen vor, die spontan improvisiert werden (z.B. Hund/Katze,

Polizistin/Diebin, Krankenpflegerin/Patientin, Lehrerin/Schülerin, Chef/Angestellter). Dabei übernehmen die Spieler in den einzelnen Konstellationen nacheinander beide Rollen. Sie spielen ohne Pause, alle drei Minuten gibt der Spielleiter ein Zeichen für den Rollenwechsel. Nach der Improvisation können sie zunächst für sich selbst überlegen, welche Rollenpositionen sie beherrschen, mit welchen sie Schwierigkeiten haben. Man bespricht dann im Stuhlkreis gemeinsam ihre Erfahrungen und Verhaltensmöglichkeiten.

Bei der szenischen Improvisation wechseln die Spieler ständig die Rollen, in denen sie komplementäre Statuspositionen einnehmen müssen. Dabei können sie entdecken, welche Haltungen und Statuspositionen ihnen vertrauter sind und mit welchen sie größere Schwierigkeiten haben.

Da Körperhaltungen je nach Situation unterschiedlich sind, müssen die Studenten diese sowie die Befindlichkeit berücksichtigen. Sie stellen sich also beim Gehen, Stehen und Sitzen immer wieder vor, wo und in welcher Lage sie sich gerade befinden und was sie dabei denken. Man beginnt mit dem Sitzen, es heißt, man setzt sich so hin, wie die Person sitzt, man macht sich dann klar, wo und in welcher Situation sie sich gerade befinden und was ihr dabei durch den Kopf geht. Die Spieler stehen dann aus dieser Haltung heraus auf, gehen durch den Raum und suchen nach anderen Körperhaltungen. Wenn sie unterschiedliche Körperhaltungen erprobt haben, präsentieren sie eine, die für sie besonders charakteristisch ist im Plenum.

Die Spieler müssen sich die innere Haltung der Person mit ihrem eigenen körperlichen Ausdrucksrepertoire aneignen. Die Kleidung kann helfen, die Körperhaltungen und die Bewegungsmuster zu finden. Die Lust an der ungewöhnlichen, fremden Ausdrucksweise, der andere Umgang mit dem eigenen Körper, das Ausagieren körperlicher Schwächen bzw. Stärken erinnert an verdrängte bzw. vergessene Bewegungsmuster, die häufig nur noch in der Fantasie und in "legitimierten" gesellschaftlichen Räumen (Medien, Feste, Cliques, Sport) gezeigt werden. Die Nachahmung ersehnter Körperhaltungen aktiviert Wünsche und Bedürfnisse, die hinter der Maske der Normalität zurückgehalten werden, wie z.B.: Liebe, Zärtlichkeit, Aggression, Gewalt, Anpassung, Unterwürfigkeit, Disziplin u.a. Diese Bedürfnisse werden nicht richtungslos ausagiert, sondern an soziale Situationen zurückgebunden und von dort motiviert.

Die Studenten suchen nach einer sprachlichen Äußerung, die für ihre Person charakteristisch ist. Diese Äußerung können sie selbst erfinden (oder dem Text entnehmen). Sie gehen in der entwickelten Körperhaltung durch den Raum, experimentieren mit unterschiedlichen Sprachhaltungen (laut-leise, hart-melodisch, wütend, liebevoll, aggressiv usw.) und entscheiden sich dann für die, die nach ihrer Vorstellung am besten zu ihrer Rolle passen. Sie begegnen dabei Mitspielern, indem sie diese entsprechend ansprechen. Sie präsentieren nacheinander ihre Sprechhaltung im Plenum, treten dabei in der entsprechenden Körperhaltung vor die Gruppe, sprechen sie in der erarbeiteten Weise an und sagen dann vor sich hin, was die Person dabei tatsächlich denkt.

Das Experimentieren mit Sprechhaltungen aus der Körperhaltung heraus aktiviert emotionale Haltungen. Die Sätze gewinnen - vor dem Hintergrund der Lebensgeschichte und der Lebenssituation der Personen und der Spieler - gestische Energie, die bei der Präsentation an die innere Haltung zurückgebunden wird. Ambivalenzen zwischen Außen und Innen werden sichtbar: hinter der Aggression bzw. Freundlichkeit verbirgt sich Angst, hinter der Kälte Verletzlichkeit, hinter der Abwehr Bewunderung.

Um solche Erinnerungen anzustoßen und immer wieder möglich zu machen, werden beim szenischen Spiel über Spielverfahren und Interventionen des Spielleiters gezielt auch Gedächtnisschichten angeregt, in denen körperliche, emotionale und szenische Anteile erlebter Situationen gespeichert werden. Vor allem bei der *Einführung*, bei der die Spieler die Lebensgeschichte, die Lebenssituation, die äußere und innere Welt und Haltung einer Person von innen heraus so differenziert entwickeln müssen, dass sie in der Lage sind, sie in unterschiedlichen Situationen darzustellen, sind sie darauf angewiesen, vergessenes, halb- und vorbewusstes Erlebnismaterial zu aktivieren und auf die Person zu übertragen.

Dabei können sie (etwa beim Schreiben von Rollenbiografien) eigene Erlebnisse, Vorstellungen und Wünsche in Erinnerung bringen und sie verwenden, um Leerstellen in der Rollenvorgabe auszufüllen und eine in sich schlüssige Lebenswelt und innere Haltung für die Person zu entwerfen, die dabei viel mit eigenen Haltungsanteilen zu tun haben kann.

Weiter sind die Erfahrungen von Stanislawski (1983, S. 193 ff) und Strasberg (1978, S. 64 ff) von Bedeutung, dass Erlebnisse und Empfindungen wieder belebt und mit in die Rolle hineingenommen werden können, wenn an sinnlich wahrnehmbare Objekte erinnert wird, die in intensiv erlebten Situationen wichtig waren. Nun setzt die Aktivierung sinnlicher Vorstellungen voraus, dass die Spielenden über eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit verfügen und dass auf ein Repertoire von Erlebnissen zurückgegriffen werden kann, die mit gefühlsintensiven sinnlichen Wahrnehmungen verbunden waren. Weil das der Konsumgesellschaft eigene inflationäre Angebot kurzlebiger Sinneseindrücke zu einer flüchtigen Wahrnehmung verführt und intensive Empfindungen kaum zulässt, haben Theater- und Schauspielpädagoginnen ihren Spielern immer wieder den Auftrag erteilt, zentrale Lebensbereiche mit allen Sinnen zu erkunden. Zum szenischen Spiel gehören deshalb auch Wahrnehmungsübungen, mit denen die sinnlichen Beziehungen der Spieler zu ihrer Umwelt so differenziert und intensiviert werden, dass ihre Wahrnehmungsfähigkeit und damit ihr Sinnenbewusstsein erweitert wird (Selle, 1978, zit. nach Lippe, 1987).

Dort, wo die Aktivierung von Erlebnissen und sinnlicher Wahrnehmung nicht ausreicht, um sich in Personen und Szenen hineinzusetzen, wo also die kulturelle oder psychische Fremdheit der Personen den Zugang zu ihren Gedanken und Gefühlen erschwert, kann das Nachahmen und Erproben körperlicher Haltungen und Handlungen die Einführung erleichtern. Schon

Brecht vertrat die Auffassung, dass nicht nur Stimmungen und Gedankenreihen bestimmte Haltungen und Gesten, sondern dass auch Haltungen und Gesten Stimmungen und Gedankenreihen hervorbringen können. (vgl. Steinweg, 1976, S. 41). Diese Auffassung wird durch die Untersuchungen bestätigt. Durch Experimente mit Schauspielern wird nachgewiesen, dass bestimmte Grundemotionen durch die Anspannung von Muskeln im Gesicht über das vegetative Nervensystem in Spielern erzeugt wurden. Diese Emotionen drücken sich dabei nicht nur in der Mimik, sondern auch in Gebärden, Ausrufen, Körperhaltungen und Bewegungen aus und können durch diese auch hervorgebracht werden (vgl. Schechner, 1996, S. 50).

Was über die Nachahmung körperlicher Handlungen gesagt wurde, gilt auch für das sprachliche Handeln, mit dem sich Menschen in inneren und äußeren Kommunikationsprozessen zu sich und ihrer sozialen Umwelt in Beziehung setzen. Bei der Erprobung von und beim Experimentieren mit Intonationsmöglichkeiten (Lautstärken, Tonfälle), also mit den sinnlich-körperlichen Anteilen des Sprechaktes, können Sprechhaltungen erinnert werden, die den Zugang zum Inneren der Personen, aber auch zu eigenen Verhaltensmöglichkeiten erleichtern. Dabei kann, wie das Beispiel gezeigt hat, auch das Misslingen von Sprechhandlungen Erinnerungen wecken und eingeschlifene Verhaltensweisen bewusst machen.

Und schließlich sind da die (materiell, politisch, kulturell und individuell hergestellten) sozialen Beziehungen, die die Personen geprägt haben, in denen sie stehen, über die sie sich definieren und die sie durch ihr Handeln und Denken aufbauen, bestätigen oder in Frage stellen. Um die Beziehungsmuster und die damit verbundenen Selbst- und Fremdbilder der Personen zu verstehen, müssen die Spieler auf eigene Beziehungserfahrungen zurückgreifen, wobei es nicht selten zur Übertragung eigener Beziehungsmuster kommt. Dabei werden die konkreten Beziehungen, die die Personen zu anderen aufgebaut haben oder aufbauen, häufig erst während der Interaktion mit diesen bewusst und können nachträglich erschlossen werden.

Bei all diesen Einfühlungsversuchen geht es nun nicht darum, die Grenzen zwischen sich und der Rolle auszulöschen und in der Rolle nur vertraute Verhaltensmuster zu suchen und zu spielen. Vielmehr sollen die unvertrauten Anteile der Rolle, also fremde Haltungen, Handlungsmuster, Gesten, Blicke und Kleidung und die historischen, sozialen und kulturellen Regeln, die in diese eingegangen sind, durch eigene Gefühle und Vorstellungen von innen und durch das körperliche und sprachliche Handeln äußerlich dargestellt werden. Das setzt die Fähigkeit und Bereitschaft der Spieler und Spielerinnen voraus, bei der Einfühlung und im Spiel so weit von den eigenen Bedürfnissen nach Selbstdarstellung und Selbstbestätigung abzusehen, dass es ihnen möglich wird sich in andere z. T. fremde Perspektiven einzuarbeiten. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist das Wissen, dass sie nicht sich, sondern eine Rolle spielen, aus der sie immer wieder heraustreten, die sie immer wieder ablegen und von der sie sich distanzieren können. Nur

dieses Wissen erlaubt ihnen an der fremden Rolle zu arbeiten und eigenes Material zu aktivieren, zuzulassen und auszuagieren.

Dabei sind die Spielenden auf die Intervention des Spielleiters angewiesen. Er unterbricht immer wieder das Spiel, lässt sie in ihren Haltungen erstarren, lässt sie überlegen und aussprechen, was die Person gerade denken könnte. Er lässt Tonfälle korrigieren, Gesten und Handlungen wiederholen und ausstellen und hilft den Spielern in Rollengesprächen bei der Einfühlung und Gestaltung der Rolle. Die dadurch entstehenden Brüche, die den Spielfluss hemmen können, sind wichtig. Sie zwingen die Spieler und Spielerinnen immer wieder, bewusst und unbewusst auf ihr Fantasie- und Handlungsrepertoire zurückzugreifen und dieses zur Bewahrung der Haltung einzusetzen. Und sie machen es den Beobachtern bewusst, dass sie eine Rolle spielen.

Zur Wahrnehmung und Reflexion ihrer Haltungen werden die Spieler auch durch die Beobachter angeregt, die von außen einzelne Aspekte – Vorgänge, Haltungen und Beziehungsstrukturen – spiegeln und deuten.

Der Gewinn des Theaterspielens für den Fremdsprachenunterricht wird bei uns noch immer zu gering veranschlagt. Es macht empfindsam gegenüber Sprache und zwingt insbesondere dazu, Verständnisbarrieren abzubauen und Missverständnisse auszuräumen. Darüber hinaus kann Theater unsortierte Gefühle, ungeordnete Emotionen als Motoren (auch) des (sprachlichen) Handelns und damit affektive Bereiche stärker zur Geltung bringen.

In den Folgenden werde ich die Vorteile des Einführens des Theaters in den Fremdsprachenunterricht hervorheben. Indem man durch Spiel und Entspannung eine Fremdsprache angeht, erweist sich das als hilfreich beim Abbau von Sprechhemmungen, beim Verbessern der Aussprache und Steigerung der Motivation vom Fremdsprachenlernen. Die Motivation ist die erste und wichtigste Komponente beim Erwerb einer Fremdsprache. Etwas wirklich tun, fühlen, ausdrücken, motiviert mehr als das Lernen abstrakter Zeichen oder das Hören von Impulsen. Die Erinnerung an emotional besetzte Sprache ist intensiver und langfristiger und weniger kopflastig.

Literatur

Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg) (1995). *Handbuch Fremdsprache nunterricht*. Francke.

Borgwardt, U., Enter, H., Fretwurst, P., Walz, D. (1993). *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Max Hueber.

Kast, B. (1994). *Die vier Fertigkeiten*. In: *Zur Analyse, Bedeutung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt.

Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat.

Wienold, G. (1973). *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweisprachenerwerbs*. Kösel.