

## **1. Einleitung**

In dieser Arbeit geht es mir um die Frage, wie man die Wege der Aneignung einer Fremdsprache durch geeignete Maßnahmen in der Lehre ermöglichen und unterstützen kann. Ich wähle den Weg eines *ganzheitlich orientierten Methodenkonzepts* des Fremdsprachenunterrichts. Zu diesem Zweck wird das Dramatische zum Bezugsfeld genommen, Möglichkeiten des szenischen Bearbeitens von literarischen Texten analysiert und eine Brücke zwischen Dramapädagogik, Szenischer Interpretation sowie Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts hergestellt. Meine Arbeit betrachte ich als eine Fortentwicklung schon bestehender Ansätze, wobei ich ein Konzept in einem spezifischen Kontext – Seminare für ungarische Germanistikstudenten an der Debrecener Universität - entwickle.

*Dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten von literarischen Texten* – so heißt das von mir vertretene Methodenkonzept bei dessen Verwirklichung ich Faktoren betonen möchte, die im hochschulischen Fremdsprachenunterricht oft eine zweit- oder drittrangige Stelle bekommen, nämlich: der motorische, kreative, ästhetische, emotionelle, empathische. Werden diese Faktoren berücksichtigt, kann eine sehr intensive Auseinandersetzung mit der fremden Sprache, Literatur und Kultur ermöglicht werden.

### **1.2. Methodologie der Forschung**

Bei meiner Arbeit habe ich den Ansatz vor Augen, als praktizierender Lehrer nicht nur einem von Wissenschaftlern produzierten Wissen zu folgen, sondern auch selbst Forschungsergebnisse meiner Praxis zu zeigen und zur Diskussion zu stellen.

Ich

1. erforsche Charakteristika, Ziele der Dramapädagogik und der Szenischen Interpretation,
2. versuche Elemente der Dramapädagogik, der Szenischen Interpretation und Fremdsprachendidaktik zu kombinieren, wobei ich den Begriff: dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten einführe,
3. stelle zwei Modelle dar,
4. fasse die Ergebnisse meiner Untersuchungen zusammen und plädiere für die Weiterentwicklung dieser Praxis.

## 2. Theoretische Grundlagen

Die Lernenden einer Fremdsprache befinden sich oft in einer ähnlichen Situation wie die Schauspieler. Diese Aussage ist nicht übertrieben, wenn wir daran denken, dass sich die Schauspieler in die Lage einer Person versetzen, die sie spielen. Das sollten sie in dreierlei Hinsicht tun: mental, d.h. mittels ihrer Vorstellungskraft, physisch, indem sie die Haltungen dieser Person einnehmen, und emotional, indem sie Gefühle nachempfinden, die in dieser Situation entstehen. Sie stecken mit anderen Worten in der Haut ihrer Figuren. Die Lernenden einer Fremdsprache müssen in verschiedenen Situationen auch möglichst authentisch reagieren oder sich schnell umorientieren und von einer Rolle in eine andere wechseln. Empathie, Rollenflexibilität und kommunikative Kompetenz werden dabei gefordert und gefördert. Dass die Bewältigung einer *Sprachnotsituation* selbst, auch wenn man lexikalische und grammatikalische Kenntnisse besitzt, nicht ohne Weiteres gelingt, können viele, schon praktizierende Lehrer und Studierende bestätigen. Sprachnotsituationen sind Situationen, in welchen die Lernenden spontan und authentisch agieren und reagieren müssen, in welchen sie sich rasch orientieren und von einer Rolle in die andere schlüpfen müssen. Dramapädagogik kann aber bei der Förderung der Sprachentwicklung den Lernenden helfen, indem die Mittel des Theaters – Sprach-, Körper-, Stimmarbeit – für pädagogische Zwecke verwendet werden. In der Dramapädagogik werden fiktive Kontexte geschaffen, in denen die Lernenden *handeln* müssen. Dabei ist eine Bewegung von *Aussteigen* – *Einsteigen* – *Aussteigen* zu beobachten. Man steigt aus der alltäglichen Realität aus, tritt in einen fiktiven Kontext ein, und am Ende verlässt man diesen künstlich geschaffenen Kontext und kehrt in die Alltagsrealität zurück. Einen analogen Prozess machen auch Lernende einer Fremdsprache durch, wenn sie in eine andere Sprache einsteigen.

Es gibt Parallelen zwischen den Charakteristiken des Theaters und dem Erlernen einer Fremdsprache. Das Theater basiert auf dem Prinzip des Rituals und des Risikos. Im Theater findet man einen ritualisierten Rahmen wie zum Beispiel festgelegte Zeit für die Aufführungen, das Publikum, das zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort zusammentrifft, den Zuschauerraum, die hergerichtete Bühne, Requisiten, Foyer, Pausen, kurz: die ganze Struktur der Aufführung. Dieser Rahmen ist vorgegeben, die Handlungen finden unter und in ihm statt. Diese können als Rituale betrachtet werden. Risiko bedeutet, dass in diesen Rahmen vom Inhalt her alles möglich ist. Das Stück entfaltet sich auf der Bühne, aber wie, das weiß man nie im voraus. Die vorgegebene, ritualisierte Struktur gibt die Sicherheit, die die Handlungen, Erfahrungen mit der Fremdheit ermöglicht. Sie gibt einen

gewissen Halt für das Spiel. Die Aneignung einer Fremdsprache verläuft zum Teil nach ähnlichen Gesetzmäßigkeiten. Die Rituale bestehen in diesem Fall in den Strukturen und Konventionen der Sprache, wie Grammatik, Syntax, etc. Diese müssen beachtet werden, sie bilden den Rahmen des Sprechens. Das Risiko dagegen besteht in der Forderung an die Sprechenden, etwas Neues zu sagen, fließend, kreativ, spontan zu sprechen, als wäre es die eigene Muttersprache. Die Sprechenden üben sich in einer Bewegung zwischen spontan - kreativem sprachlichem Handeln einerseits und Befolgen von Ritualen andererseits.

In einem dramapädagogischen Unterricht müssen zwei wichtige Ebenen Beachtung finden, die Gruppenebene und die Sachebene. In der ersten Phase – Aufwärmen - kommt es zur Gruppenbildung, in der zweiten Phase – Hauptarbeit – zur Gruppenkonsolidierung und letztlich in der dritten Phase – Abschluss – zum Abschied von der Gruppe. Was in den drei Phasen auf der Sachebene passiert, soll die nächste Tabelle zeigen:

	<b>Gruppenebene</b>	<b>Sachebene</b>
<i>Aufwärmen</i>	Kontrakt Gruppenbildung	Einstimmung: Aufbau und Vorbereitung für das Abenteuer des Lernens
<i>Hauptarbeit</i>	Gruppenkonsolidierung Themengestaltung	Fokussierung auf das Thema
<i>Abschluss</i>	Erinnerung, Rückblick, Abschied, Trennung	Rückkehr aus dem Lernprozess

Auf der Gruppenebene wird in der ersten Phase der Kontrakt geschlossen, durch verschiedene gruppenbildende Übungen beginnt der Vertrauensaufbau. In der Phase der Hauptarbeit helfen die Übungen die Gruppe zu konsolidieren und die Themengestaltung zu vollziehen. In der Abschlussphase wird an die Arbeit, Erlebnisse etc. erinnert, dann Abschied genommen und die Gruppe aufgelöst. Auf der Sachebene wird zuerst in das Thema eingeführt. Dann kommt es zur entscheidenden Fokussierung des Hauptthemas und zuletzt wird alles abgeschlossen, die Lernenden können aus dem Lernprozess zurückkehren. Ritualisierte Momente sind in den Phasen Einstieg – Aufwärmung und Ausstieg – Abschluss des dramapädagogischen Prozesses

zu finden. Der Teil zwischen diesen Phasen gehört den Risiken an, d.h. hier wird in verschiedenen Rollen gehandelt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den einzelnen Phasen ein vielseitiges Lernen stattfinden kann, neben sprachlichem auch noch instrumentelles, soziales, expressives und ästhetisches. (vgl. Tselikas, 1999)

Zur zweiten grundlegenden Säule meiner Konzeption wählte ich die Szenische Interpretation. Der Begriff Szenische Interpretation stammt von Ingo Scheller, der seine Methode während jahrelanger Arbeit mit deutschen Schülern und Schülerinnen der Grundschule und Mittelschule entwickelt hat. Seine Erkenntnisse habe ich weitergeführt und versucht, mit Elementen der Dramapädagogik zu kombinieren und diese Arbeitsweise mit ungarischen Deutschlernenden auszuprobieren. Scheller vertritt die Meinung, dass literarische Texte für Leser und Leserinnen oder für die Inszenierung auf der Bühne, nicht aber für die Interpretation in der Schule geschrieben wurden. Sie nennen und entwerfen mit sprachlichen Mitteln Räume, Gegenstände, Menschen, Situationen, Vorgänge, Beziehungen und Bilder, die in der Vorstellung in sinnlich konkrete Szenen umgesetzt werden müssen, um verstanden zu werden. Mit den Mitteln des szenischen Spiels wird ein Prozess in Gang gebracht, in dem die Lernenden bei der Auseinandersetzung mit den im Text gestalteten Szenen, Handlungen eigene Erlebnisse, Empfindungen eventuell Verhaltensmuster entdecken können. Dabei wird mit Haltungen, Gesten experimentiert, die Lernenden fühlen sich in fremde Situationen und Figuren ein, sie erproben Rollen, Haltungen. Ziel der szenischen Interpretation sowie der Dramapädagogik ist nicht die Aufführung, das fertige Produkt, sondern der vielschichtige Weg dorthin und die Interpretation des Textes durch die eigenen Tätigkeiten der Lernenden. Die Grundlage für Schellers Konzept ist ein auf rezeptionsästhetischen Prämissen beruhender, handlungsorientierter Umgang mit der Literatur. Seine Methode setzt ein *einfühlendes Verstehen* voraus, die Lernenden müssen also ihr Wissen, ihre Erlebnisse, Phantasie aktivieren und auf die Dramenfigur und ihre Situation übertragen, um die Haltung, die sie innerlich und nach außen hin ihrer sozialen Umwelt gegenüber einnimmt, zu verstehen. Es geht im Schellerschen Konzept um verschiedene Sichtweisen – Perspektivendifferenzierung - und um die Erkundung der inneren und äußeren Haltung einer Person, so dass ihre Perspektive inhaltlich nachvollzogen werden kann. (vgl. Scheller, 1999)

### ***3. Dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten von literarischen Texten***

Meine bisherigen Schilderungen enthielten nur die für meine Arbeit relevanten Merkmale der Dramapädagogik sowie der szenischen Interpretation. Für meine Konzeption waren vier Dimensionen äußerst wichtig: die literarische, die soziale Dimension, das kommunikativ orientierte Spiel – Theaterspiel und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich. Dazu fungieren der Aufbau eines dramapädagogischen Treffens, die drei Phasen auf der Gruppenebene und Sachebene der dramapädagogischen Arbeit, das dramapädagogische Aufbau-System der Übungen sowie die Text-, Erfahrungs-, Handlungs-, Produktions-, Subjekt- und Gruppenbezogenheit der Szenischen Interpretation als grundlegende Elemente. Ich möchte diese Ansätze noch weiterführen und aufgrund meiner Arbeit mit den Studenten um weitere Merkmale erweitern. Mein Konzept versucht aber nicht nur äußere, also hörbare und sichtbare Lernbewegungen (z.B. Intonieren, Artikulieren) zu beobachten, sondern gründlich auch innere Lernbewegungen (z.B. Spüren, Assoziieren). Es wird vor allem verkörpernd gelehrt und gelernt. In die Inszenierungen von Lernenden gehen Bedeutungen ein, die einem Thema, einer Situation, einer Person zugeschrieben werden. Dieses gemeinsame Konstruieren von Bedeutungen, bei denen Sprachlernprozesse gefördert werden, ist der Kern dieser Lehrkunst. Dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten kann auch bewirken, dass die Lernenden sich der Ästhetik der Fremdsprache, in unserem Fall der deutschen Sprache erst jetzt bewusst werden. Sie umfasst alle Aspekte der Kommunikation: Stimme, Akzent, Artikulation, Gang, Gesichtsausdruck, physische Expressivität und körperlicher Präsenz.

Im Wesentlichen bestimmt der literarische Text die Interpretationsweise. Für das szenische Bearbeiten sind Texte geeignet, in denen Menschen in bestimmten sozialen Situationen eine Rolle spielen oder in denen auf solche Situationen Bezug genommen wird. Vor allem sind Dramentexte dazu geeignet, weil sie großes Leerstellenpotential bieten: Handlungsorte, Aussehen, Kleidung, Körperhaltungen und Sprechhaltungen, die körperlichen und sprachlichen Handlungen, Gedanken, Wahrnehmungen und Empfindungen der Dramenhelden können die Studenten besser verstehen, wenn sie von ihnen mit szenischen Mitteln dargestellt werden. Epische Werke lassen sich ebenfalls szenisch interpretieren, obwohl sie dialogisch nicht ausgearbeitet sind. In den Erzählungen bekommt man dagegen mehr Informationen über innere und äußere Konflikte der Figuren, über ihre Haltungen, über ihr Milieu. Das erleichtert die Einfühlung in die Figuren, so dass die Dialoge dort, wo es sinnvoll und notwendig ist, in

der Interpretation erscheinen können. Durch die szenischen Deutungen lernen die Studenten die Perspektive der Figuren sowie die des Erzählers tiefgehend kennen. Gedichte kann man auch szenisch deuten, aber mit ihnen könnte es mehr Schwierigkeiten geben, da die Bezüge zu sozialen Situationen indirekter sind. Viele Gedichte verweisen aber auf eine Sprechsituation und können über das Experimentieren mit Sprechhaltungen oder durch die Rekonstruktion der Haltung des Sprechers gedeutet, Analogien und Assoziationssprünge können szenisch dargestellt werden.

Die von mir vertretene Methode will eine Möglichkeit zum kreativen und spielerischen Umgang mit der Literatur sein, wo die Förderung der Interaktionsfähigkeit und die ästhetische Sensibilisierung auch im Vordergrund stehen. Diese Methode ist also nicht nur Inszenierung von literarischen Texten, sondern eine Lerntechnik und ein Interpretationsverfahren. Sie soll eine produktive, experimentelle und gestaltende Auseinandersetzung mit der Literatur darstellen, nicht nur analytisch und reflektierend. Die stärkere existentielle Betroffenheit (*tua res agitur*) steht eher im Mittelpunkt, die durch die Umsetzung ins Gestische, Körperliche, Sichtbare entstehen kann. Die Studierenden lernen zwar den literarischen Text auswendig, aber daneben spielen sie reflektiert und kritisch, es ist durchaus möglich, dass sie zu tieferen Einsichten kommen, wenn sie den literarischen Text umbauen, verändern, ergänzen. So werden die Texte auf eine unmittelbare Art erlebbar. Dabei bekommen auch verschiedene Fragen, wie Raumgestaltung, Dramaturgie, Visualisierung, ästhetische Prinzipien große Bedeutung. Der ganze Vorgang, der nur durch Erprobung, im Spiel gelernt werden kann ist also ästhetisch, kreativ. Die soziale Dimension dieser Vorgehensweise muss noch unbedingt erwähnt werden: die Studierenden, die zusammen eine Szene verwirklichen, sind aufeinander angewiesen, diese Arbeit ist Interaktion in jeder Phase des Vorgangs. Die Methode ist auf Kooperation aufgebaut:

“ohne gegenseitiges Vertrauen, ohne Rücksichtnahme, ohne Flexibilität und ohne die Bereitschaft aller zum Spiel läuft nichts im Theater – es ist dann bloß hohle Textdeklamation oder unkontrolliertes Chaos.“ (Kunz, 1989, S.13-24)

Der Begriff *Ganzheitlichkeit* bedarf einer ausführlichen Erklärung. Sie hat einen kognitiven, einen didaktischen und einen kulturtheoretischen Aspekt. Den kognitiven fasst Edda Weigand zusammen:

“Konstitutiv für holistische Modelle in diesem Sinn sind nicht mehr genau abgrenzbare Einheiten. Im Ganzen ist nicht nur jeder Teil, sondern auch in jedem Teil ist das Ganze enthalten. Richtungsweisend ist das Hologramm, das eine bestimmte Art optischer Informationsspeicherung darstellt, bei der die Information einerseits über das Ganze verteilt und andererseits in jedem Teil das Ganze wiederum enthalten ist, vergleichbar mit den Wellenringen, die ein ins Wasser geworfener Gegenstand erzeugt.“ (Weigand, 1987/88, S. 22-32. In: In: Spinner, Kaspar H.: Imaginative und emotionale Lernprozesse)

Der didaktische Aspekt impliziert die Einbeziehung emotional-situativer Komponenten in das Lernen, vor allem den körperlichen, ästhetischen Ausdruck. Der kulturtheoretische Aspekt bedeutet, dass die Lernenden anderen Kulturen und damit anderen Denkweisen begegnen, mit denen sie sich auseinandersetzen können.

Ganzheitlicher Unterricht kann noch dazu beitragen, dass die Lernenden die oft auftretenden Lernblockaden, Verweigerung und Rückzug überwinden. Dieser Unterricht kann den Studierenden die Möglichkeit zum Selbstaussdruck geben, über den methodischen Weg, Erfahrungen mit allen Sinnen zu machen. Ganzheitlichkeit beinhaltet aber nicht nur sinnlich-anschaulichen Selbstaussdruck, sondern schließt noch das Kennenlernen von Fremd- und Andersartigem mit ein, basiert auf der Spannung zwischen Eigenem und Fremdem. Dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten ist ein Beispiel für einen solchen Unterricht. Es kann verschiedene Lernwege anbieten, dabei werden auch der Umgang mit Texten und die mündliche und schriftliche Kommunikation miteinander verbunden, das ästhetische Lernen angeregt. Dialogizität und Integration von Lernbereichen, Interkulturalität charakterisieren diesen Unterricht.

### *2.1. Aufbau eines Kurses für dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten von literarischen Texten*

Tabellarische Zusammenfassung eines Kurses:

<b>AUFWÄRMUNG</b>	⇔	Vorübungen – Annäherungs- und Grundübungen
	⇔	Annäherung an die Figur – Inszenierung kleinerer Sprechstücke
<b>HAUPTARBEIT</b>	⇔	Leseprobe
	⇔	Detail-, Szenenprobe
	⇔	Durchlaufprobe

- ⇨ Hauptprobe
- ⇨ Generalprobe
- ⇨ Aufführung

**ABSCHLUSS**      ⇨ Resümee, Abschied

In der ersten Phase des Kurses mache ich die Studierenden mit den Zielsetzungen des dramapädagogisch orientierten szenischen Bearbeitens von literarischen Texten vertraut. Wenn sie Bereitschaft zeigen, an den Seminaren teilzunehmen, kommt es zum Kontrakt schließen. Der Kontrakt enthält alle Bereiche der Forderungen, die an die Studenten gestellt werden. Die Phase der Aufwärmung wird von mir in zwei Teile gegliedert: Vorübungen – Annäherungs-, und Grundübungen sowie Annäherung an die Rollenfigur - Inszenierung von kleineren Sprechstücken.

Am Anfang der Seminare werden die **Vorübungen – Annäherungs- und Grundübungen** geführt. In dieser Phase müssen schon Gruppengefühl entwickelt sowie Spiel- und Sprechhemmungen abgebaut werden. Erst dann sind die gemeinsame Arbeit und das schauspielerische Handeln möglich. Die Sprache wird zuerst oft beiseite gelassen und man konzentriert sich ausschließlich auf Körperhaltung, Gestik und Mimik. Nach Ingrid Plank bieten sich in dieser Phase drei Übungsarten an, die darauf abzielen, die Studenten immer mehr in eine schauspielerische Gruppe einzubinden und sie für diese Arbeit zu sensibilisieren. Diese sind: *individuelle Übungen, Partnerübungen, Gruppenübungen*. (vgl. Plank, 1995) Während bei den individuellen Übungen alle Lernenden gleichzeitig agieren, teilt sich die Gruppe bereits ab den Partnerübungen in einen darstellenden und in einen zuschauenden Teil. Das ist besonders wichtig, weil dann in den anschließenden Gesprächen seitens der Zuschauenden – des Publikums – Kritiken, Bemerkungen und auch Verbesserungsvorschläge geäußert werden.

Dann kommt es zur **Annäherung an die Figur - Inszenierung von kleineren Sprechstücken**. Die konkrete szenische Umsetzung einzelner kleiner Texte ist eine gute Methode dafür, wie man sich an Text und Figuren annähern kann. In dieser Phase erfahren die Lernenden, welche interpretatorischen Mittel, Effekte, Techniken etc. auf der Bühne einsetzbar sind, wie Probenarbeit abläuft. Um Fehler auf der sprachlichen Ebene – schlechte Artikulation, Intonation - zu beheben, müssen in dieser Phase besonders viele Sprechübungen eingesetzt werden.



Wenn wir im Rahmen der Hauptarbeit mit dem konkreten Bearbeiten des Stückes anfangen, kommen die Leseproben, um jeden einzelnen Darsteller inhaltlich und sprachlich an seine Rolle heranzuführen. An dieser Stelle möchte ich hinzufügen, dass ich die Seminare der Hauptarbeit bewusst mit verschiedenen Proben bezeichne (Leseprobe, Durchlaufprobe etc.) damit der Hauptcharakterzug des jeweiligen Seminars eindeutig wird. Es ist äußerst hilfreich, wenn Muttersprachler bei den ersten Leseproben dabei sind, die bei der Aussprache und Intonation korrigieren. Die Interpretationen, Regievorstellungen sowohl der Studenten als auch des Lehrers werden besprochen und geklärt. Nachdem das gemeinsam ausgearbeitete Konzept von allen Mitwirkenden akzeptiert worden ist, erfolgen die Stellproben, bei denen der Schwerpunkt zuerst auf dem Text in Kombination mit Bewegungsabläufen einzelner Bilder und Szenen liegt. Von Anfang an muss man die Raumverhältnisse des späteren Aufführungsortes mitdenken, berücksichtigen. Den Studenten gibt es eine gewisse Sicherheit, wenn die im Stück benötigten Requisiten, Gegenstände schon auf dem Probenplatz stehen. Sie dienen nämlich als Orientierungshilfe bei den Bewegungsabläufen und Koordination der verschiedenen Positionen. Wenn alle Positionen, Auftritte geregelt sind, kommen die Detail- und Szenenproben. Auch meine Erfahrungen mit Germanistikstudenten beweisen, dass ihre Konzentration am Anfang ausschließlich dem fehlerlosen Sprechen dient. Es ist zweifellos eine große Herausforderung für die Lernenden, in einer fremden Sprache auf der Bühne zu agieren. Erst wenn sie ganz sicher sind in Handlung und Text, sind sie bereit Gestik, Mimik, Körperausdruck bewusst zu verwenden und zu kontrollieren, sowie Requisiten geschickt, ganz natürlich handzuhaben.

Die Durchlaufproben erfolgen schon in Kostümen und mit Anwendung der vollen Technik, möglichst am zukünftigen Aufführungsort. Eine Möglichkeit, schnelle Anschlüsse zu trainieren bieten die "englischen Proben", die Durchsprechproben. Hier wird nur der Text gesprochen, das Gedächtnis trainiert.

Die Hauptprobe zeigt, wie die Zusammenarbeit aller Beteiligten funktioniert, und eventuell was, wo noch verändert werden könnte. Eingriffe sind in diesem Fall noch erlaubt, nicht aber bei der Generalprobe. Sie fungiert nämlich wie die eigentliche Aufführung, am Konzept darf man jetzt nichts mehr ändern, das würde nur unnötige Verwirrung verursachen. Kritik der Lehrperson ist hier fehl am Platz, da die Mitwirkenden ihre Fehler selber deutlich erkennen, statt dessen muss man alle Mitwirkenden bei Stimmung halten, jeden Einzelnen ermutigen und Zuversicht vermitteln.

Dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten ist prozessorientiert, das bedeutet, nicht die Aufführung selbst, sondern die Arbeit, der Weg dorthin ist wichtig. Während der Proben findet die *Veränderung* der Beteiligten statt. Unter *Veränderung* verstehe ich Entwicklung seelischer Art, Vertiefung von vielerlei Kenntnissen, die zur Persönlichkeitsbildung beisteuern.

### **3. Modelle**

In diesem Kapitel zeige ich anhand von konkreten Beispielen, wie ich mein Konzept mit den Germanistikstudenten der Debrecener Universität durchzuführen versuchte. Ich wähle zwei Projekte aus, die Bearbeitungen der Dramen *Die Kleinbürgerhochzeit* von Brecht und *Alles oder Nichts* von Thomas Bernhard. Über die zwei Aufführungen wurden auch Videoaufnahmen gemacht, die ich meiner Dissertation anschließe.

Bei der Entscheidung, warum ich diese zwei Dramen auswählte, war ausschlaggebend, dass bei diesen die Studenten mit einer Fülle von bekannten Situationen (Alltagskonversation, gemeinsames Abendessen, Tanzen, Unterhaltung, etc.) konfrontiert wurden. Bei dem ersten Projekt geschah das im Rahmen einer Hochzeitsfeier, im zweiten im Rahmen einer Talkshow. Die ähnlichen sprachlichen Strukturen und eine teilweise vorhandene inhaltliche Redundanz erhöhten auch den Gebrauchswert von beiden Dramen für dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten.

Nach der ausführlichen Darstellung des Kontrakts erfolgt die allgemeine Beschreibung der Übungstypen, dann ihre chronologische Folge während der gemeinsamen Arbeit mit den Studenten.

### **4. Resümee**

Ich habe Ähnlichkeiten während meiner Tätigkeit mit den Studenten und der Untersuchungen eines Ethnographen gefunden. Die Behauptung ist gar nicht wagemutig, wenn wir daran denken, dass die Aufgabe des Ethnographen - neben der routinemäßigen Kleinarbeit der Datensammlung (die natürlich auch sein muss) - darin besteht, dass er eine Vielfalt komplexer, oft übereinandergelagerter oder ineinander verwobener Vorstellungsstrukturen, die fremdartig und zugleich ungeordnet und verborgen sind, zunächst einmal irgendwie fassen muss. Eine besondere Herausforderung bedeutete für mich, dass ich ein *ganzheitlich orientiertes Methodenkonzept* beschreiben wollte und *Ganzheitlichkeit* ist eben nicht einfach

zu fassen. Bei dem dramapädagogisch orientierten szenischen Bearbeiten von literarischen Texten werden ebenfalls sehr viele Wahrnehmungskanäle aktiviert, dieses Lernen mit dem ganzen Organismus, mit Körper, Seele und Geist nutzt wichtige, im üblichen Unterricht ungenutzte Gehirnpartien. Was mit dem spielerischen Lernen einhergeht – Neugier, Faszination, Erlebnis, Bildhaftigkeit – führt zu einer tieferen Verankerung des Gelernten. Neben der Förderung der Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben werden ins dramapädagogisch orientierte szenische Bearbeiten literaturtheoretische und theaterspezifische Aspekte ebenfalls miteinbezogen, dadurch werden die deutsche Sprache, Literatur, Landeskunde und Kultur nicht voneinander künstlich getrennt, sondern integriert vermittelt. Die dramatischen Texte werden bei dieser Arbeitstechnik von den Studenten sinnlich und körperlich erfahren, die Texte werden visualisiert. Die Wörter, Sätze verwandeln sich in Gebärde, die Gedanken in Handlungen. Empathie und Antizipation sind bei den verschiedenen Übungen genauso gefragt wie gestalterische Phantasie.

Der Werkstoff dieser Arbeitstechnik ist der dramatische Text, mit dem die Studenten frei umgehen dürfen. Der Text ist also nicht unantastbar, die Studenten dürfen an dem Text experimentieren, ihn auf seine möglichen Aussagen, Konnotationen, Implikationen hin erproben, um so langsam in die Nähe der inneren Wahrheit des Textes zu kommen. Kunz betont weiterhin, dass diese Spielansätze unter Einbeziehung verschiedener, auch rezeptionsästhetischer Kriterien auf ihre Aussage und auf ihre Zweckmäßigkeit hin diskutiert werden müssen. So kann eventuell über das Spiel und die Reflexion ein Interpretationskonsens entstehen. Spiel und Reflexion waren sowohl während unserer Arbeit an der *Kleinbürgerhochzeit* als auch an dem Drama *Alles oder Nichts* verbunden. In beiden Fällen haben die mitwirkenden Studenten verstanden, dass dramapädagogisch orientiertes szenisches Bearbeiten von literarischen Texten keine Spielerei ist, sondern eine Arbeitstechnik, die nach bestimmten Regeln abläuft. Die Übungen durften nicht als Selbstzweck erscheinen, sondern als integrierte Teile eines ganzen Prozesses. Zu der Durchführung der Aufgaben waren einige Voraussetzungen seitens aller Teilnehmer nötig: Spielbereitschaft, Vertrauen, Offenheit, Spontaneität, Akzeptanz.

Die von mir angewendete Methode betrachte ich als eine Form des integrierten Lernens und Lehrens, mit deren Hilfe Literatur genussvoll angeeignet und kritisch verstanden werden kann, wobei sich die Lernenden in verschiedene Rollen und Situationen einfühlen können. Ich möchte hoffen, dass die Methode zur Entfaltung von Fähigkeiten beiträgt, die die Studenten auch beim systematischen Lernen und Arbeiten gebrauchen können. Diese sind Förderung des Arbeitsverhaltens, Schaffen der Zufriedenheit am eigenen Tun, Entwicklung von

planmäßigem Vorgehen, Hilfe beim Überwinden von Schwierigkeiten, Förderung ausdauernder und konzentrierter Betätigung. Diese Fähigkeiten braucht ein Germanistikstudent während des ganzen Studiums und auch außerhalb der Rahmen des Unterrichts. Die Studenten werden während der gemeinsamen Arbeit oft in Situationen gebracht, wo sie den anderen und auch sich selbst gegenüber solidarisch sein müssen und gleichzeitig mit der Rollenübernahme sich selbst vertreten. Die Tatsache, dass sie es auch vor einem Publikum tun, fordert von ihnen sehr starke Bereitschaft, Engagement, Mut, die sie auch in den sozialen Rollen des Alltags gebrauchen können. Während der Übungen können sich die Studenten die dramatischen Ausdrucksformen ebenfalls aneignen, die eventuell die Aufrechterhaltung der alltäglichen Kontakte erleichtern können. Die Studenten sollen auch erkennen, dass die dramatischen Konflikte in dem Bühnenstück auch aus der Dramaturgie des Alltags stammen. Die integrierende, also über die Grenzen des Faches gehende Rolle des Dramas müssen alle Mitwirkenden wahrnehmen. Die Beschäftigung mit dem Drama soll den Studenten ein Erlebnis geben, nicht bloß Analyse und Erklärung.

*In den Thesen zitierte Literatur:*

- GABNAI, Katalin: Drámajátékok, Bevezetés a drámapedagógiába, Helikon Kiadó, 1999
- GEERTZ, Clifford: Dichte Beschreibung, Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1997
- KUNZ, Marcel: Spiel-Raum, Klett und Balmer & Co. Verlag, Zug, 1989
- PLANK, Ingrid: Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht, in: Info Daf 22, 6, 1995
- SCHAFHAUSEN, Helmut (Hrsg.): Handbuch szenisches Lernen. Theater als Unterrichtsform, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1995
- SCHELLER, Ingo: Wir machen unsere Inszenierungen selber (I), Szenische Interpretation von Damentexten, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg, 1993
- SCHEWE, Manfred: Fremdsprache inszenieren, zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg, 1993
- TSELIKAS, Elektra I.: Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht, Orell Füssli Verlag AG, Zürich, 1999
- WEIGAND, Edda: Holistische Tendenzen in der linguistischen Forschung. In: Spinner, Kaspar H.: Imaginative und emotionale Lernprozesse, Peter Lang Verlag, 1995, S. 71

