

Theaterwerkstatt Heidelberg

Jahrgang 2010

Ausbildungsgang Theaterpädagogik (BuT) Vollzeit

Dozent: Wolfgang Schmidt

## **Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht**

### **Lernen durch Spielen**

Diese Abschlussarbeit wurde im Rahmen  
der Ausbildung am 05. 11.10 vorgelegt von:

Yvonne Monyer (TP10-2)

Elsenzweg 4a

69123 Heidelberg

E-Mail: [Yvonne.Monyer@uni-konstanz.de](mailto:Yvonne.Monyer@uni-konstanz.de)

Diese Arbeit ist ausschließlich zum internen Gebrauch bestimmt.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1.0 Einleitung</b>	<b>S.03</b>
1.1 Aufbau der Arbeit	S. 04
<b>2.0 Theater und Schule</b>	<b>S. 05</b>
2.1 Theaterpädagogik vs. Dramapädagogik	S. 05
<b>3.0 Theater an der Schule – eine Geschichte</b>	<b>S. 06</b>
3.1 Die geschichtlichen Wurzeln der Dramapädagogik an der Schule	S. 06
3.1.1 Die Lehrerrolle im Laufe der Zeit im Zusammenhang mit Theaterarbeit	S. 06
3.1.2 Die Schülerrolle	S. 08
3.2 Eine Skizze verschiedener Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht	S. 10
3.3 Vielfältiges Lehrer der Fremdsprache heute – Methodenreichtum	S. 12
<b>4.0 Vorteile der Dramapädagogik im Fachunterricht</b>	<b>S.13</b>
4.1 Allgemeine Vorteile der Dramapädagogik	S. 13
4.2 Vorteile der Dramapädagogik im Fachunterricht	S. 15
<b>5.0 Dramapädagogik in der Praxis – Im Englischunterricht an Gymnasien</b>	<b>S.19</b>
5. 1 Die Rollen von Schüler und Lehrer	S. 19
5.2 Der geeignete Ort für dramapädagogisches Arbeiten	S. 21
<b>6.0 Dramapädagogik im Englischunterricht an Gymnasien – Kompetenzförderung</b>	<b>S.21</b>
6.0.1 Sprachlernkompetenz/ Sprachlernstrategie	S.21
6.0.2 Phonologische Kompetenz	S. 23
6.0.3 Grammatische Kompetenz	S. 24
6.0.4 Rezeptive Kompetenz	S. 26
6.0.5 Lexikalische Kompetenz	S. 27
6.0.6 Produktive Kompetenz	S. 28
6.0.7 Allgemeine Kompetenz	S. 28
<b>7.0 Schwierigkeiten der Dramapädagogik an der Schule</b>	<b>S. 29</b>
<b>8.0 Die Notengebung</b>	<b>S. 31</b>
<b>9.0 Dramapädagogik im Englischunterricht vs. Englische Theater-AG</b>	<b>S. 32</b>
<b>10.0 Fazit</b>	<b>S. 36</b>
Anhang:	
Erklärung zur selbstständigen Anfertigung der Abschlussarbeit	S. 38
Quellenverzeichnis	S. 39

## 1.0 Einleitung

*Eine „**Schule** guter Sitten“, die „**Schule** der moralischen Welt“, „**Schule** der Geduld und Weisheit“, kurz eine „moralische Anstalt“ – hier ist nicht etwa von der Schule, wie man vielleicht meinen könnte, die Rede, sondern vom **Theater**.“<sup>1</sup>*

Mit diesem Zitat möchte ich meine Arbeit beginnen, denn es zeigt, wie eng Schule und Theater beieinander liegen. Schule wie Theater stellen Quellen von Bildung dar. Es liegt also nahe, die beiden miteinander zu verbinden.

Aktuell knüpft das Theater immer engere Bande zur Schule und umgekehrt. Professionelle Theater stellen Theaterpädagogen ein, die für Schulen professionelle Stücke im Unterricht vor- und nachbereiten. Immer mehr Schulen wollen das Schulfach Theater einführen. Es scheint eine gelungene Partnerschaft zu sein.

Auf den ersten Blick. Ich habe ein Lehramtsstudium beendet und mache eine Ausbildung zur Theaterpädagogin. In der neu wachsenden Partnerschaft von Schule und Theater sollte ich mich folglich zuhause fühlen. In der Praxis stelle ich oft fest, dass ich diese Partnerschaft nicht entdecken kann. Wo sind die Theaterpädagogen an den Schulen? Wo ist das Schulfach Theater in so vielen Curricula?

Als Lehrerin von zwei Fremdsprachen benutze ich aufgrund meines Faibles für Theater gern unter anderem dramapädagogische Methoden in meinem Unterricht. Trotz des wachsenden gegenseitigen Interesses von Theater und Schule aneinander fühle ich mich mit meinen dramapädagogischen Methoden oft wie eine Lehrende einer exotischen alternativen Methode.

In der folgenden Arbeit gehe ich aufgrund dieser persönlichen Erfahrung der Frage nach, warum die Dramapädagogik in der Schule trotz öffentlicher Sympathiebekundungen der Schulen an solchen Methoden sich bislang noch nicht vollständig etablieren konnte.

---

<sup>1</sup> Henschel, 2005, S.31

## 1.1 Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit befasse ich mit dem Stellenwert von Dramapädagogik in der Schule.

Hierzu kläre ich zunächst mein Verständnis der Definition von Dramapädagogik. Im Anschluss lege ich die Geschichte von Theater an Schulen dar, wobei ich mich aufgrund der Fülle des Themas auf ausgewählte Aspekte konzentriere, die mir wichtig erscheinen. Dabei gehe ich auf die Rolle des Lehrers und des Schülers im Zusammenhang mit dem Theater an Schulen ein. Es folgt eine Präsentation ausgewählter Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht. Dieser geschichtliche Rückblick erscheint mir notwendig, um nachvollziehen zu können, wie sich die Dramapädagogik an Schulen bis zu ihrer heutigen Form entwickelt hat.

Danach kläre ich grundsätzliche Parameter für die dramapädagogische Arbeit an Schulen, wie das Verhältnis von Schüler und Lehrer bei so einer Arbeit, sowie die Raumfrage. Ich betone an dieser Stelle, dass ich bewusst von Schüler und Lehrer spreche, obwohl in manchen Quellen von Teilnehmer und Leiter gesprochen wird. Ich denke nicht, dass sich die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer innerhalb einer dramapädagogischen Arbeit grundlegend ändert, wenn die beiden weiterhin im Universum Schule mit den darin inbegriffenen Regeln agieren. Darauf komme ich in dem Kapitel zur Notengebung zu sprechen.

Ich gebe anschließend am Beispiel des Englischunterrichts am Gymnasium konkrete Aufgabenbeispiele aus dem Bereich der Dramapädagogik, die jeweils der Förderung verschiedener Kompetenzen aus dem Lehrplan dienen. Damit möchte ich die Vorteile der dramapädagogischen Arbeit praktisch veranschaulichen.

Es folgt ein Kapitel, welches die Schwierigkeiten beleuchtet, welche die Dramapädagogik trotz ihrer offensichtlichen Vorteile an Schulen bereitet. Dies erklärt, warum sie sich bis heute noch nicht überall durchgesetzt hat.

Im Anschluss befasse ich mich noch mit dem Unterschied zwischen freiwilligen und verpflichtenden dramapädagogischen Angeboten an Schule. Dabei zeige ich, wie diese unterschiedliche Ausgangssituation die jeweilige Arbeitsqualität und –atmosphäre beeinflusst.

Zuletzt folgt mein Fazit mit abschließenden Bemerkungen und einem Ausblick auf die Zukunft der Dramapädagogik an Schulen.

Ich verwende in dieser Arbeit die maskuline Form von Bezeichnungen im Sinne einer allgemeinen Bezeichnung, welche die Frauen stets mit einschließt.

## **2.0 Theater und Schule**

### **2.1 Theaterpädagogik vs. Dramapädagogik**

Bereits seit vielen Jahren ist Theaterarbeit in vielen Formen an Schulen zu beobachten. Für die in der vorliegenden Arbeit diskutierte Arbeitsweise werde ich den Begriff der Dramapädagogik verwenden, der sich klar von dem Begriff der Theaterpädagogik abgrenzt.

Im englischen Sprachraum unterscheidet man 4 verschiedene Formen der Theaterarbeit an Schulen: *Drama education*, *drama in education*, *theatre education* und *theatre in education*. *Drama education* bezeichnet im Englischen das kreative Erarbeiten von dramatischen Texten, während *drama in education* das bewusste Spiel mit den eigenen sozialen Rollen der Teilnehmer beinhaltet. Weiterhin wird zwischen *theatre education* und *theatre in education* unterschieden. *Theatre education* umfasst unter anderem die Rollenarbeit, ähnlich der Arbeit von professionellen Schauspielern, während *theatre in education* bedeutet, dass professionelle Theatergruppen an Bildungsanstalten kommen, um direkt dort ihre Stücke aufzuführen<sup>2</sup>. In der englischen Sprache findet somit eine klare Differenzierung von 4 Teilbereichen der Theaterarbeit an Schulen statt.

Im Deutschen gibt es für diese umfassenden Facetten der Theaterarbeit die beiden Hauptbegriffe der Theaterpädagogik sowie der Dramapädagogik.

Theaterpädagogik kann laut deutschem Sinn der Bezeichnung einerseits ein Mittel zum Zweck sein, um pädagogische Ziele zu erfüllen, sowie andererseits mithilfe von pädagogischen Mitteln künstlerisch-ästhetisch wertvolle Vorgänge realisieren.<sup>3</sup>

Die Dramapädagogik aber dient ausschließlich dem Erreichen von pädagogischen Zielen durch den Gebrauch von theatralen Mitteln. Somit ist es auch die Dramapädagogik, die bei der Arbeit im Fremdsprachenunterricht zur Geltung kommt. Schließlich werden dort sämtliche künstlerischen Aktivitäten vornehmlich deshalb eingeführt, um den Schülern einen Fortschritt in ihrer Fremdsprachenkompetenz zu ermöglichen. Auch andere Schlüsselkompetenzen und *soft skills* werden durch die Dramapädagogik bedient; es handelt

---

<sup>2</sup> Vgl. Koch, Streisand (Hgg.), 2003, S. 80-81

<sup>3</sup> Vgl. Bidlo, 2006, S.33

sich also nicht allein um die Förderung von reiner Fremdsprachenkompetenz. Einige dieser weiteren Kompetenzen werde ich in den folgenden Kapiteln darlegen. Dennoch ist auch die Förderung dieser Kompetenzen wichtiger im Fremdsprachenunterricht als die künstlerischen Arbeit durch Dramapädagogik an sich, sodass ich den Begriff Theaterpädagogik in diesem Zusammenhang weiterhin ausschließe.

### **3.0 Theater an der Schule – eine Geschichte**

Während heutzutage die Dramapädagogik als relativ neue Erscheinung in den Bildungsplänen erscheint, und das darstellende Spiel erst seit wenigen Jahren auch in Deutschland als Schulfach angeboten wird ( und somit im Vergleich zur reinen Dramapädagogik erstmals auch der künstlerische Aspekt der Theaterarbeit in den Vordergrund rückt), gibt es die Dramapädagogik in anderen europäischen Ländern schon etwas länger in den Curricula.

Ich werde die Entwicklung von Theaterarbeit an Schulen bis hin zur heutigen Dramapädagogik kurz anreißen. Aufgrund der umfassenden Geschichte dieses Sachverhalts stelle ich nur die aus meiner Sicht wichtigsten Punkte der Entwicklung dar. Es ist zu betonen, dass nicht alle erwähnten Entwicklungen im Schulbereich, die mit Theater zu tun haben, zwangsläufig mit Dramapädagogik gleichzusetzen sind. Jedoch wecken diese teils frühen Entwicklungen ein Verständnis dafür, wie sich die heutige Dramapädagogik überhaupt entwickeln konnte.

Im Anschluss gebe ich noch einen Blick auf die Entwicklung der Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen ( bezogen auf das 20. Jahrhundert) , da auch hier teilweise bei relativ traditionellen Lehrmethoden Tendenzen zur Dramapädagogik erkennbar sind.

## **3.1 Die geschichtlichen Wurzeln der Dramapädagogik an der Schule**

### **3.1.1. Die Lehrerrolle im Laufe der Zeit im Zusammenhang mit Theaterarbeit**

Bereits im 5. Jahrhundert vor Christus entwickelten die Sophisten in Griechenland einen Lehransatz mit dem Namen *paideia*. Dies bezeichnete die ganzheitliche Bildung des Lernenden in spiritueller, moralischer, sowie intellektueller Hinsicht. Zu diesem Zweck wurde eine vielfältige Bandbreite an Fächern gelehrt, wie z.B. Rhetorik, Grammatik, Geometrie,

Ethik, Dichtkunst und Politik. Hier sind bereits Ähnlichkeiten zu dem heutigen Ansatz des ganzheitlichen Lernens zu erkennen, da neben anderen Fächern auch künstlerische Kompetenzen gefördert werden sollten.<sup>4</sup>

Während Sokrates sich von diesem Ansatz distanzierte, vertrat Platon, der sich stark an Sokrates orientierte, die Auffassung, dass der Lehrer die Rolle eines Helfers für den Schüler einnehmen sollte, um dessen eigenen Lernprozess zu unterstützen ( dialektische Methode).<sup>5</sup>

In der europäischen Renaissance erlebten die Theorien der Sophisten eine Wiederentdeckung, was sich in den damaligen Lehrweisen äußerte.<sup>6</sup>

Der Dichter Friedrich Schiller wiederum schrieb in seinem Essay *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* den berühmten Satz: „ Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Dies ist zu deuten als Beweis für die zentrale Rolle, die Schiller der ästhetischen Erziehung in der menschlichen Entwicklung beimaß.<sup>7</sup>

Zum Ende des 19. Jahrhunderts hin erst wurde Schillers Ansatz ernsthaft in die Lehrmethoden mit einbezogen. In dieser Zeit entstanden Konzepte wie Kunsterziehungsbewegung und Persönlichkeitpädagogik; nach dem ersten Weltkrieg kam u.a. auch die Waldorfpädagogik ( Gründung der ersten Schule 1919) hinzu. Diese Konzepte bildeten Alternativen zu der „gewöhnlichen“ Schule, die damals oft noch von Frontalunterricht geprägt war, wie ich im folgenden Kapitel erläutern werde.<sup>8</sup> Gerade Waldorfschulen sind bis heute dafür bekannt, Dramapädagogik seit Jahren in Form von jährlichen Klassenspielen in bestimmten Jahrgangsstufen zu praktizieren. Waldorf-Gründer Rudolf Steiner bezieht sich hier explizit auf Schillers Ansatz: „ Denn beim Kinde ist das *Spiel* die *ernste* Offenbarung des inneren Dranges zur Tätigkeit, in welcher der Mensch sein wahres Dasein hat. [...] Es ist aber das Ideal der Unterrichtspraxis, in dem Kinde den Sinn dafür zu wecken, dass es mit demselben *Ernste* lernt, mit dem es spielt, solange das Spielen der einzige seelische Inhalt seines Lebens ist.“<sup>9</sup>

In der Zeit des zweiten Weltkriegs wurden diese alternativen Unterrichtsansätze weitgehend von den Nazis untergraben.<sup>10</sup>

In den 70er und 80er Jahren entstand in den USA bei einigen wenigen Lehrenden die Auffassung, dass das Lehren selbst als eine Form der darstellenden Kunst zu verstehen sei.

---

<sup>4</sup> Vgl. Lutzker, 2007, S. 13-14

<sup>5</sup> Vgl. Lutzker, 2007, S. 17

<sup>6</sup> Vgl. Lutzker, 2007, S.18

<sup>7</sup> Vgl. Lutzker, 2007., S. 20

<sup>8</sup> Vgl. Lutzker, 2007, S. 21

<sup>9</sup> Kiersch (Hg.), 2004, S. 607

<sup>10</sup> Vgl. Lutzker, 2007, S. 29

Davon ausgehend empfahlen J. Dillon und R. Travers, bei der Ausbildung von Lehramtsstudenten mit Mitteln von Stanislawskij zu arbeiten, indem die Rolle des Lehrenden tatsächlich wie eine Rolle einstudiert werden sollte.<sup>11</sup>

Eine ähnliche Theorie präsentierte Keith Johnstone, der die Rolle des Lehrenden in Zusammenhang mit einem ständigen Statuswechsel brachte; wie es auch bei der Improvisation üblich ist.

Im aktuellen 21. Jahrhundert vertritt auch R.K. Sawyer die Ansicht, dass die Situation im Klassenraum als wechselseitiges Improvisationsspiel zwischen Lehrer und Schülern gesehen werden kann. Der Lehrer muss nach Sawyer, da er ja ein Improvisierender ist, viele Qualitäten mitbringen, die auch ein Schauspieler bei der Improvisation benötigt, wie Spontaneität und Kreativität, was ihn dazu befähigen sollte, sein eigenes großes Fachwissen der limitierten Anzahl von Unterrichtsmaterialien entgegenzustellen, insbesondere, wenn eine unvorhergesehene Situation im Unterricht dies erfordert.<sup>12</sup>

### **3.1.2. Die Schülerrolle**

Während die Lehrer sich, die wie ich im obigen Kapitel ausgeführt habe, teilweise schon früh auf eine Weise mit ihrer Funktion beschäftigten, die klare Parallelen zur Theaterwelt aufwies, zeigt sich an diesen Beispielen noch wenig über den Stand der Dramapädagogik zu dieser Zeit. Um dies zu erörtern, muss die Rolle der Schüler beleuchtet werden.

Bereits im Mittelalter spielten Geistliche und Klosterschüler als Laien in geistlichen Darbietungen. Zunächst geschah dies auf Lateinisch, ehe sich in Deutschland aufgrund der immer größeren Beteiligung von nicht nur geistlich vorgebildeten Laien die deutsche Sprache in dieser Arbeit etablierte.<sup>13</sup> Ob die Darbietung in lateinischer Sprache bewusst zur Verbesserung der Lateinkenntnisse der Klosterschüler eingesetzt wurde, wage ich zu bezweifeln. Dennoch erkennt man schon hier Parallelen zu der heutigen Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht zu erkennen.

Mitte des 15. Jahrhunderts entwickelte sich parallel zu der humanistischen Sicht der Lehrerrolle nach dem Vorbild der Sophisten an Humanistenschulen das Schuldrama. Man orientierte sich bei der Stückauswahl auch hier an den antiken Griechen. Es ist bekannt, dass

---

<sup>11</sup> Vgl. Lutzker, 2007, S. 38

<sup>12</sup> Vgl. Lutzker, 2007, S. 50

<sup>13</sup> Vgl. Hentschel, 2007, S. 74

zu diesem Zeitpunkt bereits das Erlernen der Fremdsprache durch die Theaterarbeit ( in diesem Fall Latein) ebenso im Vordergrund stand wie weitere Lernziele, z.B. Themen aus Religion und pädagogisch-didaktische Ziele.

Im 17. Jahrhundert wurden sie Schüler in protestantischen Schuldramen zudem als politisch handelnde Menschen gefördert. In dieser Epoche verstand man das Schuldrama als Vorbereitung auf zukünftiges Handeln im wahren Leben, insbesondere in Bezug auf öffentliche Aufgaben. Daher wurde unter anderem auch ein Augenmerk auf die Ausbildung von Körperbeherrschung gelegt.

Zum Ende des 17. Jahrhunderts wurde das Laienspiel immer stärker durch professionelle Gruppen zurückgedrängt. Ebenso verbot die Kirche das öffentliche Schauspiel häufig, da es als inkompatibel für christliche Bedürfnisse galt.

Zunächst blieb es den Schülern dennoch vergönnt, innerhalb ihrer Bildungsanstalten intern Schultheater zu spielen, doch Anfang des 18. Jahrhunderts gab es einen Rückgang des Theaters an Schulen, da zumindest die protestantischen Schulen das Theater als Lernbehinderung für ihre Zöglinge wahrzunehmen begannen.<sup>14</sup>

Trotzdem blieb das Schultheater in vielen nicht protestantischen Schulen in Lehrplan. In den 70er Jahren des 18. Jahrhunderts erlebte ein Kinder-und Jugendtheater einen Aufschwung, welches dem jungen Publikum moralische Werte vermittelte. Hier zeigt sich eine starke pädagogische Intention der Theaterarbeit, und da Kinder selbst in den Stücken mitspielten, kann man auch von Dramapädagogik sprechen. Jedoch ging der Bildungsgedanke hier über den künstlerischen Wert, sodass diese Stücke ästhetisch betrachtet heute nicht als wertvoll gelten. In den folgenden Jahren verlor auch das Schultheater immer weiter an Stellenwert, da man die Lesung von (Lehr-) Stücken immer häufiger in den Familienkreis verbannte und an der Schule professionellem Schauspiel nacheiferte, wobei der Vergleich meist nicht zu halten war.<sup>15</sup>

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand wieder ein Aufschwung im Schultheater statt. Es entwickelten sich mit der Jugendbewegung mehrere Ströme des Lientheaters. Als Hauptströme zeigten sich das „Theater der Gesinnung“ nach Mirbt ( Lientheater in Abgrenzung zu Berufsschauspiel) , sowie das „ Theater der Gestaltung“ nach Luserke (Lientheater in Abgrenzung zu geistlich-historischen Stücken aus früherer Zeit) .<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Vgl. Hentschel, 2007, S. 74-76

<sup>15</sup> Vgl. Hentschel, 2007, S. 77-78

<sup>16</sup> Vgl. Hentschel,2007, S. 81

Die Laiengruppen fanden auch außerhalb des Schulunterrichts statt. Dies hatte zur Folge, dass sich das Schultheater in dieser Zeit nicht weiterentwickelte. So kam es auch nicht zu einer Veränderung der Schülerrolle an Schulen oder zu einem verstärkten Ansatz der Dramapädagogik. Stattdessen blieben Theater- und Dramapädagogik noch stark vom Fachunterricht getrennt.

Im folgenden Kapitel werde ich einige ausgewählte Lehrmethoden für den Fremdsprachenunterricht skizzieren, welche die Entwicklung von Dramapädagogik im Unterricht unterstreichen.

### **3.2 Eine Skizze verschiedener Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht**

Bis ins 20. Jahrhundert hinein wurden Fremdsprachen hauptsächlich nach der *Grammar-Translation Method* gelehrt. Der Fokus der Fremdsprachenlehre lag auf Schreiben und Lesen, sodass die Schüler ausschließlich Texte in der Fremdsprache vorgelegt bekamen, die sie dann übersetzen mussten. Der Unterricht fand frontal statt.<sup>17</sup> Obwohl, wie ich in den vorherigen Kapiteln bereits dargelegt habe, durchaus Theater an Schulen gespielt wurde, hatte dies keine Auswirkungen auf den Fachunterricht.

In den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts fand dann eine Reformbewegung in der Fremdsprachenlehre statt. Der Deutsche F. Franke erkannte, dass der Fokus beim Fremdsprachenlernen auf der gesprochenen Sprache liegen sollte. Nach seiner *Direct Method* unterrichteten Lehrer ihre Schüler nun ohne schriftliche Hilfen, indem sie einfach in der Fremdsprache mit ihnen sprachen. Grammatik wurde nach dieser Methode nicht mehr explizit erklärt, da man davon ausging, dass die Schüler sie induktiv verstehen würden.<sup>18</sup> Es versteht sich von selbst, dass diese Methode heute nicht sehr ausgereift wirkt.

Nachdem mit der *Direct Method* erstmals eine wesentliche Neuerung in die Methodik der Fremdsprachenlehre gebracht wurde, entstanden in den kommenden Jahren weitere neue Modelle dazu.

In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts erweiterte man in Großbritannien diesen Ansatz durch die Entwicklung des *Oral Approach*. Auch hier steht der mündliche Ausdruck im Vordergrund, jedoch tritt er nicht mehr ausschließlich auf, da einer mündlichen Präsentation des Lernstoffs durch den Lehrer eine schriftliche Präsentation desselben folgt. Dennoch erhält

---

<sup>17</sup> Vgl. Richards, Rodgers, 2006, S.5-6

<sup>18</sup> Vgl. Richards, Rodgers, 2006, S. 11-12

die gesprochene Sprache im Unterricht mehr Gewicht. Der Lehrer spricht neue Sätze vor, welche die Klasse im Chor wiederholt.<sup>19</sup> Aus heutiger Sicht ist ein solcher Unterricht zwar unter dem Aspekt der Förderung von mündlichem Ausdruck akzeptabel, jedoch lässt die Schülerrolle stark zu wünschen übrig, da die Schüler hier passiv agieren und ohne eigenen Einfluss auf die Lerninhalte den Lehrer paraphrasieren. Dennoch war die Verbindung vom Sprechen und Schreiben damals innovativ.

In den 70ern und 80ern entwickelte sich neben einigen alternativen Methoden auch der Ansatz des *Silent Way*. Bei diesem Ansatz soll der Schüler dazu ermutigt werden, so viel wie möglich eigenständig zu sprechen. Dies geschieht dadurch, dass der Lehrer möglichst wenig spricht. Er unterrichtet mithilfe von Gesten und Bildern, die er nur selten verbal kommentiert, etwa wenn er ein auf dem Bild dargestelltes Objekt in der Fremdsprache benennt. Dadurch soll eine intrinsische Motivation bei den Schülern geweckt werden, sodass sie nur sprechen, wenn sie selbst ein Bedürfnis danach verspüren. In der Folge entwickeln die Schüler ihre eigene Unabhängigkeit, Autonomie und Verantwortung in Bezug auf die eigenen Lerninhalte.<sup>20</sup> Diese Punkte sind in der dramapädagogischen Arbeit heute ebenfalls sehr wichtig. Das Konzept der Eigenverantwortung der Schüler tauchte mit dem *Silent Way* und weiteren alternativen Methoden erstmals auf.

Eine andere Methode stellt die Suggestopädie dar. Hier wird Wert auf eine angenehme Raumgestaltung gelegt. Darüber hinaus wird mit Musik gearbeitet, indem im Hintergrund Rhythmen und Musik gespielt werden, damit der Schüler sich die dazu gesprochene Fremdsprache besser einprägen kann. Der Fokus liegt hier darauf, dass der Schüler sich möglichst schnell eigenmächtig in der fremden Sprache verständigen kann. Die Methode stammt von dem bulgarischen Pädagogen und Psychiater G. Lozanov.<sup>21</sup>

Zuletzt stelle ich den kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenlehrens vor. Während bereits um 1880 die gesprochene Sprache in den Vordergrund des Lehrens rückte, entstand Mitte des 20. Jahrhunderts die Auffassung, dass nicht nur die korrekte mündliche Produktion der Fremdsprache entscheidend sei. Die Kompetenzen der Schüler in der wechselseitigen Kommunikation müssten gestärkt werden. Somit wurde die Fremdsprache nicht länger im Hinblick auf reine Perfektion unterrichtet, sondern sie wurde als Mittel zur erfolgreichen Kommunikation wahrgenommen.<sup>22</sup> Im Unterricht nach diesem Ansatz werden Fehler beim

---

<sup>19</sup> Vgl. Richards, Rodgers, 2006, S. 38-39

<sup>20</sup> Vgl. Richards, Rodgers, 2006, S. 85

<sup>21</sup> Vgl. Richards, Rodgers, 2006, S. 100-102

<sup>22</sup> Vgl. Richards, Rodgers, 2006, S.153

Sprechen als Chance gesehen. Wichtig ist nicht die Perfektion des Gesprochenen, sondern ob es dem Sinn nach vom Gegenüber verstanden werden kann. Ebenso werden die Schüler zur Gruppenarbeit angehalten, um Kommunikation in der Fremdsprache zu simulieren.

Die hier vorgestellten Methoden und Ansätze haben zunächst scheinbar wenig mit der Dramapädagogik gemein. Jedoch waren sie Weichensteller für ihre Entwicklung und einzelne Aspekte der Methoden und Ansätze finden sich auch in der Dramapädagogik wieder.

### **3.3 Vielfältiges Lehren der Fremdsprache heute - Methodenreichtum**

Im vorherigen Kapitel habe ich einige Methoden und Ansätze der Fremdsprachenlehre präsentiert. Einzeln betrachtet, wirken diese Methoden nicht hinreichend für den Fremdsprachenunterricht heutzutage, der vielen Aspekten von Sprache gerecht werden muss. Im Bildungsplan deutscher Schulen sind viele Kompetenzen genannt, die im Fremdsprachenunterricht idealerweise gefördert werden. Diese sind:

Sprachlernkompetenz/ Sprachlernstrategie (Der Schüler kann selbstständig lernen)

Phonologische Kompetenz (Der Schüler kann Wörter in der Fremdsprache richtig aussprechen sowie dieselben verstehen ,wenn er sie von anderen hört)

Grammatische Kompetenz (Der Schüler beherrscht die Grammatik der Fremdsprache seinem Lernniveau entsprechend)

Rezeptive Kompetenz (Der Schüler kann Texte oder verbale Aussagen, die seinem Lernniveau entsprechen, verstehen)

Lexikalische Kompetenz ( Der Schüler beherrscht Wortsammlungen zu bestimmten Themen)

Produktive Kompetenz (Der Schüler kann sich seinem Niveau entsprechend auf mündlichem wie schriftlichem Wege in der Fremdsprache selbstständig ausdrücken)

Allgemeine Kompetenz (Der Schüler besitzt Weltwissen und interkulturelle Kompetenz und kann dieses Wissen im Zusammenhang mit der Fremdsprache einsetzen)<sup>23</sup>

Es wird auf den ersten Blick deutlich, dass das Festhalten an nur einzelnen der im vorherigen Kapitel genannten Methoden nicht zur Förderung aller genannten Kompetenzen führen wird. Daher werden Lehrkräfte heute sehr umfassend ausgebildet. Sie beherrschen im Idealfall mehrere der existierenden Methoden und wissen sie im Unterricht vielseitig zu kombinieren,

---

<sup>23</sup> Vgl. Bildungsplan, 2004, S. 16 zitiert nach D.E. Motz, 2009, S. 9-10

um möglichst viele Kompetenzen bei den Schülern zu fördern. Ich selbst habe in meinem Studium einige Methoden und Ansätze, einschließlich der im vorherigen Kapitel genannten, kennengelernt und arbeite mit fast allen von ihnen.

Ein wichtiger Punkt ist die Rolle des Schülers im Unterricht. Während der Schüler in der Vergangenheit oft passiv war, bekam er im Verlauf der Methodenentwicklung beispielsweise im kommunikativen Ansatz mehr Gelegenheit zum selbstständigen Handeln. Der Vergleich mit dem Bildungsplan zeigt, dass der Schüler heute unbedingt selbstständig handeln können muss, um den geforderten Kompetenzen zu entsprechen.

Ein Ansatz, der momentan häufig zum Einsatz kommt, ist der Konstruktivismus. Ich wurde ein Jahr lang in der Schweiz konstruktivistisch als Lehrperson für die Schweizer Sekundarstufe II ausgebildet worden und unterstütze diesen Ansatz. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Schüler in seinen eigenen Lernbedürfnissen vom Lehrer begleitet wird. Der Lehrer hat dabei die Rolle des Lernbegleiters im eigenständigen Lernprozess des Schülers inne. Der Schüler bestimmt weitgehend selbstständig, mit welchen Methoden er sich einen im Idealfall aus einem Angebot erwählten Lernangebot. Dabei ist der Schüler, da er seine Lernaktivität selbst kontrollieren kann, intrinsisch motiviert und lernt umso besser: „Jeder Sinn, den ich für mich selbst einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht aufgestellt habe, treibt mich mehr an, [...] als von außen gesetzter Sinn [...] der nur durch Autorität [...] gesetzt ist.“<sup>24</sup>

Wie der konstruktivistische Ansatz zur Dramapädagogik passt, werde ich im Schlusswort ausführen.

## **4. 0. Vorteile der Dramapädagogik im Fachunterricht**

### **4.1 Allgemeine Vorteile der Dramapädagogik**

Wie ich bereits angeführt habe, bezeichnet der Begriff der Dramapädagogik den Einsatz von künstlerisch-theatralen Mitteln, um einen pädagogischen Zweck zu erfüllen. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts handelt es sich bei dem pädagogischen Zweck im alle im Bildungsplan aufgeführten Kompetenzen, und zwar im Besonderen um jene Kompetenzen, die der Sprachproduktion dienen. Jedoch nützt die Dramapädagogik auch anderen Fächern.

---

<sup>24</sup> Reich, 2004, S. 52

Im Bildungsplan für das Darstellende Spiel des deutschen Bundeslands Rheinland-Pfalz steht in Bezug auf fächerübergreifendes Lernen:<sup>25</sup>

In der Projektarbeit sind je nach thematischem Schwerpunkt Sachthemen anderer Fächer und der Aufgabengebiete berührt und werden projektbezogen bearbeitet. Damit ist das darstellende Spiel grundsätzlich fachübergreifend angelegt. Auf Grund der Beschäftigung mit vielfältigen Themen ihres Umfeldes gelangen die Jugendlichen im spielerischen Erarbeiten zu neuen Erkenntnissen, die sich auch in anderen Fächern fruchtbar niederschlagen.

Eine besondere Nähe hat das darstellende Spiel zu den anderen künstlerischen Fächern, zu Deutsch und zu Sport. Bildnerische, musikalische, tänzerische und literarische Kompetenzen sind für Theaterprojekte häufig wichtig. Der Unterricht im darstellenden Spiel fördert die Vortrags- und Präsentationsfähigkeit der Jugendlichen, sie lernen adressatenbezogen und selbstbewusst aufzutreten. Methoden und Arbeitsweisen des darstellenden Spiels können in vielen Fächern nutzbringend angewandt werden, so beim szenischen Spiel des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichtes, bei der Darstellung geschichtlicher und politischer Abläufe im Geschichts- oder Politikunterricht und beim Rollenspiel zur Berufsvorbereitung, zur Gewalt- und Suchtprävention sowie zur Streitschlichtung.

Schüler können somit durch ein und dasselbe Mittel, nämlich durch die Dramapädagogik, eine Vielzahl von Kompetenzen in vielen fachlichen sowie nicht-fachlichen Bereichen erwerben. Zwar bezieht sich das vorliegende Zitat auf das Schulfach Darstellendes Spiel, bei welchem der künstlerische Aspekt der Theaterarbeit deutlich mehr Platz einnimmt als bei der dramapädagogischen Arbeit im Fachunterricht, jedoch zeigen sich in diesem Zitat auch klare Hintergedanken in Bezug auf die schulfachrelevante Bildung der Schüler durch das darstellende Spiel, sodass dramapädagogische Tendenzen zu erkennen sind.

Da die Dramapädagogik eine Vielzahl von Kompetenzen auf einmal fördert, kann man hier von ganzheitlichem Lernen sprechen. Diese Lernweise wird im Moment von vielen Schulen begrüßt. Dabei geht es darum, dass erfolgreiches Lernen nur dann stattfindet, wenn es in der Entfaltung von körperlichen und geistigen Anlagen in der Auseinandersetzung mit der die Lernenden umgebende Welt stattfindet. Laut dem Pädagogen Pestalozzi muss das ganzheitliche Lernen gemäß seiner Formel *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* sowohl kognitive, als auch emotionale sowie handelnde Lernaspekte miteinander verbinden. Ein rein theoretisches Lernen, wie es bis heute oft an Schulen üblich ist, reicht für die ganzheitliche Lernerfahrung nicht aus.<sup>26</sup>

Die Dramapädagogik schafft hier Abhilfe. Da sie kreative Arbeit mit den Lerninhalten verbindet, ermöglicht sie dem Schüler, eine emotionale Verbindung zu dem Lernstoff herzustellen. Im Konstruktivismus ist dies, wie ich bereits beschrieb, für die Motivation des Schülers von großem Vorteil. Im aktiven darstellenden Spiel erhält der Schüler darüber hinaus Möglichkeiten zum eigenen Handeln. Der Lernstoff, der durch die Dramapädagogik

---

<sup>25</sup> Rahmenplan darstellendes Spiel der Hansestadt Hamburg, 2002, S. 6

<sup>26</sup> Vgl. Even, 2003, S. 151

behandelt wird, bedient zudem das Gehirn des Schülers. So wird die Dramapädagogik dem ganzheitlichen Lernen gerecht, wovon der Schüler profitiert.

Dazu kommt, dass die Dramapädagogik viele *soft skills*, also meist soziale Schlüsselqualifikationen der Schüler fördert.

Bei der Arbeit mit dramapädagogischen Mitteln lasse ich meine Schüler meist in Gruppen arbeiten. Wenn etwa eine Szene zu einem Thema erarbeitet werden soll, versteht es sich aufgrund der Anzahl der Darsteller von selbst, dass eine Gruppenarbeit notwendig wird. Eine solche Arbeit wiederum fördert die Teamfähigkeit der Schüler. Zudem ermöglicht die Gruppenarbeit es den Schülern, ihren Lernprozess weitgehend selbst zu gestalten, da durch diese Arbeitsform der Fokus vom Lehrer weg auf sie gelenkt wird. Diese Arbeitsform ist somit dem Konstruktivismus förderlich. Darüber hinaus können die Schüler den Inhalt ihrer Aufgabe selbst steuern und mitgestalten, was wiederum ihre Motivation fördert. Alan Maley und Alan Duff ergänzen dazu: „By working together, the students learn to feel their way to creating their own parts and adapting them as they come up against others.“<sup>27</sup> Dies stellt eine wertvolle Vorbereitung der Schüler auf ihr späteres Berufsleben dar.

## **4. 2 Vorteile der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht**

Neben den Vorteilen, die Dramapädagogik allgemein im Unterricht hat, ergeben sich insbesondere für den Fremdsprachenunterricht Vorteile, da hier mit Sprache gearbeitet wird. Sprache wiederum ist meist essenziell für das Drama.

Im Lehrplan von Schleswig-Holstein für Gymnasien sind folgende Bereiche genannt, die durch Dramapädagogik in der Fremdsprache gefördert werden: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben.<sup>28</sup>

Maley und Duff beschreiben weitere konkrete Punkte, die durch Dramapädagogik gefördert werden: Der spontane Gebrauch von Sprache wird gefördert; Lesen und Schreiben werden gefördert; dramapädagogische Übungen implizieren neben verbalen Aspekten der Kommunikation auch non-verbale Aspekte der Kommunikation. Dies betrifft vor allem die Körpersprache. So entsteht ein Gleichgewicht zwischen intellektuellen und körperlichen Aspekten des Lernens. Ebenfalls wird Sprache durch dramapädagogische Übungen in einen konkreten Kontext gebracht; so erhält die Interaktion im Klassenzimmer einen tieferen Sinn.

---

<sup>27</sup> Maley, Duff, 1978, S. 9

<sup>28</sup> Lehrplan Darstellendes Spiel Schleswig-Holstein, 2002, S. 30

Das ganzheitliche Lernen wird dadurch gefördert. Des Weiteren wird die Eigenwahrnehmung der Schüler durch das Theaterspiel geschult, ebenso wie ihre Wahrnehmung anderer. Es entsteht eine offene, angenehme Arbeitsatmosphäre, bei der die Schüler ohne Angst vor Fehlern etwas zu riskieren wagen. Zu guter Letzt ist es eine kostengünstige Arbeitsform, da das Basismaterial dafür lediglich aus motivierten Schülern besteht.<sup>29</sup>

Für diese Vorteile kann ich aus eigener Erfahrung konkrete Beispiele nennen, da ich alle Vorteile bereits im eigenen Englischunterricht habe beobachten können.

Der spontane Gebrauch von Sprache kann beispielsweise durch eine Improvisation einer Szene zu einem literarischen Text erfolgen. In Gruppen erarbeiten die Schüler ihre Szene und stellen sie dann vor. Aufgrund der geringen Vorbereitungszeit ( bei mir meist 10 Minuten) sind die Schüler spontan bei der Texterfindung und schlagen sie nicht genau im Wörterbuch nach. Auch habe ich erlebt, dass Schüler im Eifer an der Aufgabe spontan Szenen gestalten, für die ihnen einzelne Vokabeln noch fehlen. Dann fragen sie mich höchst motiviert nach exotischen Begriffen wie „Zaumzeug“ oder „Henker“, obgleich das nichts mit dem im Unterricht behandelten Themenfeld zu tun hat. Dem Konstruktivismus folgend, freue ich mich natürlich über solche selbstständigen Gestaltungen meiner Schüler ihres eigenen Lernprozesses und halte fest, dass die spontane Sprachproduktion die Schüler tatsächlich mutiger im Gebrauch der Sprache macht, wie Maley und Duff beschreiben, da sie ihren eigenen thematischen Interessen nachzugehen wagen.

Das Lesen der Fremdsprache habe ich vor allem bei der szenischen Darstellung von Shakespeare-Szenen in einer 12. Klasse gefördert. Es versteht sich von selbst, dass die Schüler den Text, den sie zu spielen gedenken, erst einmal lesen müssen und sich dadurch in ihrer Lesekompetenz verbessern. Das Schreiben von Szenen habe ich bereits einmal in einer 5. Klasse im Unterricht begleitet. Es sollten zu viert Einkaufsszenen geschrieben und danach vorgespielt werden. Dabei konnte ich beobachten, dass die Schüler, die gerade erst mit dem Lernen der Sprache begonnen hatten, sich gegenseitig bei der Rechtschreibung kontrollierten und bei Fragen von sich aus auf mich zukamen. Jedoch bin ich in diesem Fall der Meinung, dass jede andere Schreibaktivität zu einer ebenso großen Förderung der Schreibkompetenz geführt hätte wie das Schreiben von dramatischen Szenen, daher messe ich persönlich der Dramapädagogik in diesem Bereich keinen allzu großen Einfluss zu.

Die Rolle von Körpersprache erlebe ich im dramapädagogischen Bereich als sehr positiv. Mir ist aufgefallen, dass meine Schüler schwierige Vokabeln besser behalten können, wenn sie

---

<sup>29</sup> Vgl. Maley, Duff, 2005, S. 1-2

den entsprechenden Gegenstand in der Szene in der Hand halten oder eine passende Bewegung machen. Ich vertrete daher die bekannte Ansicht, dass sich Inhalt in Kombination mit Bewegung besser behalten lässt und denke auch, dass dies dem Gleichgewicht von Kopf und Körper in solchen Situationen geschuldet ist.

Ich habe auch festgestellt, dass durch die Simulation von Dialogen in der dramatischen Arbeit im englischen Fachunterricht die Sprachkompetenz der Schüler gefördert wird. Nach kleineren Theaterprojekten im Unterrichtsrahmen wie z.B. zum Thema „Einkauf“, bei denen Szenen über mehrere Stunden erarbeitet und dann dem Plenum gezeigt werden, beherrscht die deutliche Mehrheit der Schüler die wichtigsten Ausdrücke in dem Zusammenhang. Meiner Meinung nach stellt die dramapädagogische Arbeit den größten Vorteil im Fremdsprachenunterricht durch die Anregung von kommunikativen Vorgängen in simulierten Situationen. Hier ist die Verwandtschaft der Dramapädagogik zum kommunikativen Ansatz zu erkennen. Die beiden sind jedoch nicht miteinander zu verwechseln. Beim kommunikativen Ansatz findet man oft sehr stark konstruierte Gesprächssituationen in entsprechenden Schulbüchern im Stil von *if I were a bird...*, wobei der eine Schüler dem anderen erzählen soll, was er denn tun würde, wenn er ein Vogel wäre. Solche Übungen haben wenig mit der Lebenswirklichkeit der Schüler zu tun, da ein solcher Sprech Anlass im realen Leben eher selten vorkommt. Dazu kommt, dass der kommunikative Ansatz zwar die Interaktion der Schüler untereinander fördert, aber keinen Wert auf die Darstellung der Situation, in der die Interaktion stattfindet. In der Dramapädagogik würde ich sogleich eine Situation für das Gespräch kreieren, etwa zwei Elefanten unter einem Baum, die sich darüber unterhalten, was sie tun würden, wenn sie Vögel wären. So könnte ich aus Sicht der Schüler realitätsferne Übung zu *if I were a bird* durch Witz schmackhaft machen, und sie würden in der Übung die *if*-Konstruktion im Englischen erlernen. Generell wähle ich in der Dramapädagogik aber lieber Themen, die in der Lebenswelt und/oder den Interessensgebieten der Schüler angesiedelt sind.

Susanne Even unterstützt meine Ansicht, dass Dramapädagogik im besonderen die sprachlichen Fertigkeiten der Schüler fördert (Output-Hypothese): „Erst der aktive Gebrauch der Fremdsprache führt zur Verarbeitung von formalen und inhaltlichen Aspekten [...]“.<sup>30</sup> Für mich schließt der aktive Gebrauch der Sprache das passende Handeln dazu mit ein, da Sprache im realen Leben stets von Mimik und Gestik begleitet wird. Somit ziehe ich den dramapädagogischen Ansatz verwandten Ansätzen wie dem kommunikativen Ansatz und

---

<sup>30</sup> Even, 2003, S. 95

anderen vor. Diese Ansätze sind oft in ihrer pädagogischen Wirkung limitiert, während die Dramapädagogik viele Kompetenzen auf einmal bedienen kann.

Ruth Huber bietet eine Gegenthese:

Allerdings könnte man auch das Gegenteil behaupten und argumentieren, nicht muttersprachliche Sprecher seien beim Theaterspiel in der Fremdsprache überfordert, bei improvisativen Szenen permanent in lexikalischem Notstand und ihren Ausdruckshemmungen schonungslos ausgeliefert, wenn sie sich frei auf den Brettern zu bewegen hätten; das Ergebnis solcher Bemühungen müsse zwangsläufig angelernt, hölzern, unerträglich laienhaft ausfallen.“<sup>31</sup>

Laut Huber sähe sich der Fremdsprachenlehrer folglich während der dramapädagogischen Arbeit ständig mit gehemmten Schülern konfrontiert, die hochrot ihren Text zu stottern versuchen. Gelänge ihnen diese Schwierigkeit, täte dem Rest der Klasse das Zuschauen bei der dargebotenen Szene weh.

Dies kann ich so nicht bestätigen. Tatsächlich können meiner Erfahrung nach bereits Anfängern nach nur wenigen Schulstunden bestimmte Aussagen ihrem Sprachniveau entsprechend von sich geben und damit improvisieren, wie z.B. die bereits erwähnte Arbeit an Einkaufsszenen mit der 5. Klasse gezeigt hat. Im Gegenteil entsteht statt Sprachhemmung eine Neugier auf neue Begriffe, und es ist zu beobachten, dass die Schüler Spaß daran empfinden, ihr gelerntes Wissen in der dramapädagogischen Arbeit mit passender Handlung zu versehen. Huber, die Theaterarbeit an Schulen unterstützt, widerlegt ihre provokante These mit der Begründung für meine Beobachtungen, nämlich „, dass die Fremdsprache dem Lernenden ein nahezu unerschöpfliches Rollen-, Masken- und Kostümierungsangebot zur Verfügung stellt [...]“.<sup>32</sup>

Sie führt weiterhin aus: Die fremde Sprache ist als „Sprachmaske“ zusammen mit der Rolle ein wesentlicher Teil jener Verkleidung, die es dem Fremdsprachler als Schauspieler erlaubt, im Spiel „ich verstecke mich, um mich besser zu zeigen“ mit größtmöglicher Sicherheit und Freiheit zu agieren.“<sup>33</sup>, und: „Der fremdsprachige Schauspieler tut der Sprache keine Gewalt an, im Gegenteil, sein Sprechen „mit der gedrehten Zunge“ kann den Reiz der Fremdsprache, die Überzeugungskraft der kommunikativen Anstrengung verstärken.“<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Huber, 2003, S. 324

<sup>32</sup> Huber, 2003, S. 328

<sup>33</sup> Huber, 2003, S. 330

<sup>34</sup> Huber, 2003, S. 444

Somit besteht kein Grund für Schüchternheit. Im Gegenteil ist die Fremdsprache als zusätzliche Chance im darstellenden Spiel zu betrachten.

## **5.0 Dramapädagogik in der Praxis – Im Englischunterricht an Gymnasien**

### **5. 1. Die Rollen von Schüler und Lehrer**

Wie ich bereits beschrieben habe, fördert die dramapädagogische Arbeit die Eigeninitiative von Schülern. Sie gestalten ihren Lernprozess weitgehend selbst, da sie meist in Gruppen arbeiten und der Lehrer als Lernbegleiter fungiert. Die Aufmerksamkeit der Schüler liegt daher nicht mehr auf dem Lehrer, sondern bei sich selbst. Dies entspricht der Auffassung von der Schülerrolle im Konstruktivismus: „Die Lernenden sind Didaktiker, dies drückt eine sehr veränderte Sicht auf die Didaktik aus. ES gehört für jeden Lerner dazu, sich in seinen Re/De/Konstruktionen zugleich eine Didaktik zu erfinden oder entdecken zu können, die auf die Lernsituation passt.“<sup>35</sup>

Somit wird der Schüler zum aktiven Gestalter seiner Lerntätigkeit und kann frei bestimmen, wie er sich der Situation annähert. Zum besseren Verständnis dieser Schülerrolle gebe ich ein Beispiel aus der eigenen Erfahrung. Im Rahmen meiner Ausbildung an der PH Thurgau in Kreuzlingen entwickelte ich gemeinsam mit 3 Kollegen ein Unterrichtsmodell, wonach der Unterricht in der Fremdsprache (in unserem Fall Französisch) über 12 Wochen lang praktisch von den Schülern selbst organisiert wurde. Es ging darum, in dieser Zeit mit einem bestimmten französischen Roman zu arbeiten. Die Schüler hatten die Wahl aus einer Art „Pralinenschachtel“ mit verschiedensten Aufgaben zum Thema zu wählen. Dabei boten wir Aufgaben an, die aus den verschiedensten Lehrmethoden entstanden, um dem vielfältigen Geschmack der Schüler gerecht zu werden. Es gab auch mehrere Pralinen zum Thema Theater, die aus meiner Feder stammten. Die Schüler konnten z.B. ein Regiemodul wählen, bei dem sie in Gruppen eine Szene auswählen und diese dann spielen, während eine oder mehrere Personen Regie führen. Es blieb dabei den Schülern überlassen, ob sie nur eine Szene oder mehrere Szenen erarbeiten wollten. Es gab auch ein Modul, bei dem die Schüler ausgehend vom vorhandenen Text zusätzliche Szenen oder Monologe schreiben und dann darbieten konnten. Zu jedem Theatermodul gab es Leitfragen als Orientierung für die Schüler,

---

<sup>35</sup> Reich, 2004, S. 121

damit diese sich den bearbeiteten Text durch Interpretation inhaltlich zu eigen machen können. Die Schüler sind hier in ihrer Aufgabenwahl völlig frei und können sich so ihren Interessen entsprechend entfalten.

Während der 12 Wochen sind die Schüler auf verschiedene Räume verteilt und arbeiten selbstständig. Der Lehrer ist zwar vor Ort, hilft aber nur in seiner Funktion als Lernbegleiter, wenn die Schüler ihn ansprechen. Für die verschiedenen Aufgaben gibt es Punkte, die am Ende der 12 Wochen eine Note ergeben. Die korrekte Ausführung der Aufgaben wird in einem Order dokumentiert, der auch in die Bewertung mit einfließt.

Mir ist von dem Englischdozenten der PH Thurgau, Robb Correll, bekannt, dass Modelle wie dieses an der von ihm geleiteten Privatschule SESAM funktionieren. Hier wird auf die Selbstständigkeit der Schüler gebaut und diese wird auch stark gefördert. So erreicht man eine starke Verbindlichkeit (*Commitment*) der Schüler an ihre Arbeit, da sie sie selbst mitbestimmen können. Der Lehrer muss Vertrauen in die Schüler haben, um seine oft gewohnte Rolle als Animator und Hauptakteur vor der Klasse gegen die des Lernbegleiters zu tauschen.

Meiner Meinung nach fördert vor allem das Theaterspiel und demnach auch die Theaterarbeit das selbstbestimmte Lernen der Schüler.

Ein Unterrichtsmodell wie das obige ist natürlich an vielen Schulen undenkbar. Dennoch kann der Lehrer sich auch im Rahmen des normalen Fachunterrichts bewusst zurücknehmen und den Schülern so ihren Freiraum bei der dramapädagogischen Aufgabe lassen. Es ist dabei nötig, eine gelassene Atmosphäre im Klassenraum zu schaffen, damit sich die Schüler ungehemmt auf die Aufgabe einlassen können. Gerade hier hilft es, sich als Lehrer in Zurückhaltung zu üben und z.B. nicht jeden Rückfall der Schüler in die Muttersprache während der Gruppenarbeit zu ahnden.

Maley und Duff ermutigen auch Lehrer, die im Theaterbereich weniger geübt sind, zu dramapädagogischen Methoden: „Remember that you do not need to be a trained drama expert in order to introduce drama into your teaching, though some training [...] is desirable“<sup>36</sup>

Heute bieten viele Bundesländer während des Referendariats freiwillige Fortbildungen während des Referendariats für interessierte angehende Lehrkräfte an.

---

<sup>36</sup> Maley, Duff, 2005, S. 4

## **5.2 Der geeignete Ort für dramapädagogisches Arbeiten**

Der traditionelle Klassenraum mit Stühlen und Tischen taugt wenig für die dramapädagogische Arbeit, die vor allen Dingen Platz benötigt. Im Idealfall findet der Unterricht in einem größeren Raum wie einer Turnhalle – am besten mit integrierter Bühne – statt. Der Dramapädagoge tut auch gut daran, den Raum atmosphärisch zu gestalten, also Gegenstände aus dem Schulalltag zu entfernen oder zu verbergen und z.B. die Wände mit Postern zum dramapädagogischen Thema zu dekorieren.

Oft ist es aber gerade an der Schule so, dass kein anderer Raum zur Verfügung steht. Wenigstens sollten die Möbelstücke vor Beginn der Einheit zur Seite oder im günstigen Fall aus dem Raum geschafft werden. Findet inmitten des Schulalltags eine dramapädagogische Einheit im Fremdsprachenunterricht statt, so geschieht das oft zwischen Tür und Angel, d.h. zwischen regulären Schulfächern, sodass keine Zeit für eine arbeitsfördernde Einrichtung des Raumes bleibt. Dazu schreibt Les Essif: „If we agree to Augusto Boal that „one can do theatre everywhere, even in a theatre“, then any place is a good place to perform.“<sup>37</sup>

Im Idealfall ist jedoch ein anderer Raum erstrebenswert, insbesondere da in einem Raum auch der Unterschied von Dramapädagogik zu gewöhnlicher schulischer Arbeit betont wird.

## **6.0 Dramapädagogik im Englischunterricht an Gymnasien: Kompetenzförderung**

Im Folgenden stelle ich am Beispiel des Englischunterrichts an Gymnasien einige ausgewählte dramapädagogische Aufgaben vor, welche die laut Lehrplan geforderten Kompetenzen der Schüler fördern. Die hier vorgestellten Übungen können alle in anderen Fremdsprachen adaptiert werden.

### **6.0.1 Sprachlernkompetenz/ Sprachlernstrategie**

Hierbei geht es vor allem darum, den Schüler dazu zu befähigen, selbstständig die Sprache lernen zu können, die er lernen möchte. In der Praxis erreicht der Lehrer dies, indem er dem Schüler Methoden und Strategien an die Hand gibt, mit denen dieser dann ohne fremde Hilfe

---

<sup>37</sup> Essif, 2006, S. 35

operieren kann. Beispiele aus dem Englischunterricht für solche Strategien sind beispielsweise das Lernen von Vokabeln mithilfe von Karteikarten oder das Aufnehmen und wieder anhören der neuen Wörter auf einen mp3-Player. Ebenso wichtig ist es, den Schülern nützliche Hilfsmittel aufzuzeigen, in denen sie Informationen zur englischen Sprache finden können, wie bestimmte Wörterbücher oder Internetseite. Die Dramapädagogik kann bei der Vermittlung von Lernstrategien dieselbe interessanter machen, wie das folgende Beispiel eines Spiels zeigt, die ich für das Erklären der Benutzung von einsprachigen Wörterbüchern konzipiert habe. Der korrekte Gebrauch von einsprachigen Wörterbüchern ist spätestens in der Oberstufe essenziell für die Schüler, da im Abitur nur dieses zum Nachschlagen verwendet werden darf. Die korrekte Handhabung der Wörterbücher ist nicht ganz einfach, da viele spezielle Kürzel verstanden werden müssen und die Schüler begreifen müssen, dass sie manche Ausdrücke, die aus mehreren Wörtern bestehen, wie etwa *(to) fish for compliments* ggf. unter *compliment* nachschlagen müssen und nicht unter *fish* oder gar *to*. Auch muss bei dem Satz *he went crazy* unter der Präsensform *(to) go crazy* nach der Bedeutung geschaut werden. Viele Schüler empfinden die Übungen zur Handhabung solcher Wörterbücher als sehr langweilig, wenn sie auf einem Arbeitsblatt 20 Ausdrücke erhalten und diese im Wörterbuch finden sollen.

Daher lasse ich Grüppchen entstehen und gebe jeder Gruppe auf kleinen Zetteln nur maximal 2 Ausdrücke zu suchen. Haben sie diese im Wörterbuch gefunden, notieren sie den Begriff, unter dem das Gesuchte aufgespürt wurde ( im Beispielfall also *compliment* und *(to) go crazy*). Dann ist der Ausdruck vor dem Plenum nonverbal, höchstens mit Geräuschen untermalt, vorzuspielen. Die ganze Klasse hat alle möglichen gesuchten Ausdrücke auf einem Blatt vor sich und muss aus der Auswahl den richtigen raten. Dabei spielen die Kleingruppen in Teams gegeneinander. So wird die Aufmerksamkeit der Schüler von der Wörterbucharbeit weg zum Theaterspiel hin gelenkt, obwohl sie die Arbeit dennoch tun. Durch die dramatische Darbietung können sich Spieler wie Zuschauer erfahrungsgemäß auch die Bedeutung der Ausdrücke besser merken.

Um zu gewährleisten, dass alle Schüler auch bei allen Ausdrücken wissen, wo im Wörterbuch zu suchen ist, gibt es anschließend eine Abwandlung des dramapädagogischen Spiels *Der Fotograf*. Bei diesem Spiel stehen im Original die Kleingruppen in Ecken und stellen auf Kommando bestimmte Gefühle nonverbal dar. In dieser Variante stellen sich die Teams der Ausdrücke in die Ecken, während ein Team in der Mitte bleibt und vor dort aus den anderen Teams Wörter zurufen kann. Ziel ist es, dasjenige Wort aus der Mitte zu rufen, unter dem man

den Ausdruck im Wörterbuch findet, also im Beispielfall *compliment*. Die Teams in den Ecken wiederholen ihre nonverbalen Darstellungen der Ausdrücke, sobald ihr richtiges Wort ertönt. Ertönt ein falsches Wort, wie *fish*, rühren sich die Teams nicht. Das Team in der Mitte kann ein Wörterbuch zur Hand nehmen, muss aber nicht und hat nur 20 Sekunden Zeit. Für jedes bewegte Team in der Ecke gibt es einen Punkt und das Team mit den meisten Punkten erhält einen symbolischen Preis, z.B. Gummibärchen.

Grundsätzlich bin ich jedoch der Meinung, dass sich dramapädagogische Methoden für diesen Teilbereich des Sprachunterrichts nicht so gut eignen und dass ich mit traditionellen Lehrmethoden effektiver zum gewünschten Lernziel komme.

### **6.0.2 Phonologische Kompetenz**

Hier geht es darum, dass die Schüler ihre Aussprache im Englischen trainieren. Für diesen Teilbereich des Englischunterrichts eignet sich die Dramapädagogik meiner Meinung nach ganz hervorragend. Abgesehen davon, dass jede szenische Darstellung im Unterricht, die Sprache beinhaltet, die phonologische Kompetenz automatisch und ganz nebenbei fördert, da der Schüler selbst spricht und seinen Kollegen zuhört, während durch die Mitschüler sowie durch die Lehrkraft hier Korrektur stattfinden kann, gibt es viele weitere dramapädagogische Übungen, die die phonologische Kompetenz der Schüler fördern. Besonders gern mache ich in der Unterstufe den mir aus meiner Jugendclubzeit bekannten Sprachreim:

*To stop the train in cases of emergency  
Just pull on the chain, pull on the chain,  
Penalty for improper use five pounds.*

Diesen Reim gibt es auch in einer Variante als Lied, aber darauf gehe ich hier nicht näher ein. Der Reim wird in der folgenden Übung erst in seiner Bedeutung erklärt, da damit neue Vokabeln eingeführt werden. Dann gibt es dazu zu jedem Abschnitt eine Geste, wie zum Beispiel ein aufgeregtes Schütteln der Extremitäten bei *in cases of emergency* oder ein mahnender Zeigefinger bei *penalty for improper use*. Der Reim wird mit passender Bewegung in der Gruppe mehrmals wiederholt, sodass sich die Vokabeln nebenbei durch die Bewegung praktisch einprägen. Durch die Wiederholung wird die für Anfänger teils schwierige Aussprache der Worte *improper* und *emergency* sowie des restlichen Reims geübt. Im Verlauf

der Übung spricht die Gruppe den Reim samt Bewegung immer schneller und trainiert so ihre englische Zungenfertigkeit. Optional kann die Gruppe vereinbaren, dass jeder, der mit Sprache und Bewegung nicht hinterherkommt, aus dem Kreis ausscheidet, bis nur noch ein Schnellsprech-Champion übrigbleibt. Es gibt sehr viele weitere Übungen mit Sprachreimen für dramapädagogische Zwecke, die die phonologische Kompetenz der Schüler fördern.

### 6.0.3 Grammatische Kompetenz

Hier geht es darum, dem Schüler die grammatischen Strukturen der Sprache zu vermitteln, damit er diese anschließend gebrauchen kann.

Bei Grammatikunterricht kommt es oft verstärkt zu Frontalunterricht oder Arbeiten am Arbeitsblatt, da die grammatischen Strukturen theoretisch erklärt werden müssen.

Schüler beschreiben gerade den Grammatikunterricht im Englischen sowie in anderen Fremdsprachen wegen der Theorielastigkeit als sehr langweilig. Daher wäre bei genau diesem Teil des Englischunterrichtes mehr Kreativität wünschenswert. Die Dramapädagogik könnte diese liefern, sollte man meinen. So schreibt auch Susanne Even in ihrer Publikation zu diesem Thema: „Dramapädagogischer Grammatikunterricht kann eine wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher Phänomene gewährleisten.“<sup>38</sup> Meiner Meinung nach fehlen jedoch konkrete Vorschläge bei der Umsetzung dieser Behauptung. Zwar ist Kreativität im Grammatikunterricht gewünscht, aber schwierig zu kreieren, da stets eine Komponente der theoretischen Wissensvermittlung und der gedrillten Wiederholung mitschwingt, wie ich finde.

So habe ich, ausgehend von einer Aufgabe vom Arbeitsblatt, bei der die Schüler in Gruppen ausfüllen sollten, was sie denn täten, wenn sie in London wären ( und so die *if*-Konstruktion üben), das Ganze realistischer gestaltet und den Klassenraum mit englischen Ankündigungen von Events oder Flyern von Ausstellungen u.Ä. dekoriert. Die Schüler sollten in Gruppen kleine Szenen improvisieren, bei denen sie in dem so kreierte „London“ herumspazieren in der Rolle von mittellosen Bettlern, die sich die Eintritte nicht leisten können. Heraus kamen Sätze in der Form von *if I had 20 pounds...* So übten sie die *if*-Konstruktion, aber ich war unzufrieden, denn meiner Meinung nach taten sie kaum mehr als etwas, was sie auch auf dem Arbeitsblatt hätten tun und anschließend vortragen können. In Ihrer Abschlussarbeit an der Theaterwerkstatt Heidelberg bietet auch Denise Elena Motz mehrere Übungsvorschläge zum

---

<sup>38</sup> Even, 2002, S. 21

Thema Grammatik: Sie beginnt mit einer Übung im Kreis, bei der ein pantomimisch dargestellter Gegenstand herumgereicht wird. Der Akt der Weitergabe wird kommentiert, um so das *present progressive* zu üben ( *I'm giving you X...*).<sup>39</sup> Auch bei dieser Übung ist offensichtlich, dass hauptsächlich nur ein *pattern drill* im dramapädagogischen Mantel serviert wird. Im Folgenden schlägt Motz ein Spiel vor, bei dem Verben im *simple present* als Statue von den Schülern dargestellt werden. Die anderen Schüler müssen die entsprechenden Verben erraten.<sup>40</sup> Ich halte diese Übung für eine spannende Übung zur Wiederholung von Gelerntem, die ich zur Auflockerung nach einer theoretischen Phase benutzen würde. Motz aber schlägt die Übung für die Hauptphase des Unterrichts vor. Dies halte ich für unangemessen, da es sich bei dem Erraten der Wörter um bereits vorhandenes Wissen handelt, das die Schüler abrufen. Ein neuer Lerneffekt aus rein linguistischer Sicht findet nicht statt, auch wenn aus dramapädagogischer Sicht viele weitere Kompetenzen der Schüler gefördert werden, die Motz eingehend beschreibt. Daher ist dies für mich eine Übung, die schon eher in den theaterpädagogischen Bereich als in den dramapädagogischen Bereich gehört, weil hier weniger die Beherrschung der Grammatik, sondern eher theaterpädagogisch relevante Fragen nach Rollenfindung etc. gestellt werden. Wenn die Schüler verschiedene Verben in der Präsensform erraten, schulen sie eher ihren Vokabelwortschatz als ihre grammatische Kompetenz, zumal die Präsensform die erste grammatische Zeitform darstellt, die in der Regel im Englischunterricht vermittelt wird. Auch führt Motz nicht aus, ob der Infinitiv oder eine konjugierte Präsensform genannt werden muss. Eine Erweiterung der Übung zum grammatischen Training stelle ich mir so vor, dass die Schüler das erratene Verb in verschiedenen Konjugationen sagen müssen oder in einer anderen Variante des Spiels in verschiedene Tempora, wenn man sich nicht auf das Präsens allein beschränkt.

Die von Motz zum Abschluss der Stunde vorgeschlagene Phantasiereise, bei der der Lehrer nur die neu eingeführten Zeitformen verwendet<sup>41</sup>, halte ich als Ausklang für eine gute Idee. Jedoch hätte eine Kassettenaufnahme mit Zusatzmaterial zu den Schulbüchern einen ähnlichen Lerneffekt.

Die von mir angeführten Beispiele sowohl aus der eigenen Erfahrung als auch aus anderen Quellen habe ich bewusst harsch im Hinblick auf ihren dramapädagogischen Nutzen bewertet. Keineswegs will ich die Übungen als unnütz für den Grammatikunterricht abtun, jedoch

---

<sup>39</sup> Vgl. Motz, 2009, S. 24

<sup>40</sup> Vgl. Motz, 2009, S. 25

<sup>41</sup> Vgl. Motz, 2009, S. 26

zeigen sich an diesen Beispielen die Schwierigkeiten, die der Dramapädagoge bei der kreativen Gestaltung von Grammatikentwicklung bekommt, da er sich der Notwendigkeit von *pattern drill* (= striktes Durchexerzieren einer neuen Form durch zahllose Wiederholung derselben grammatischen Form) kaum entziehen kann. Ich bezweifle, dass die Schüle nicht merken, wie sie den *pattern drill* statt schriftlich auf dem Arbeitsblatt eben mündlich auf der Spielfläche antreffen. Ich bin der Meinung, dass Grammatikunterricht ohne Theorievermittlung mit dem Lehrer vorn an der Tafel und den Schülern lauschend an den Plätzen selten effektiv ist. Versuche meinerseits, das Ganze z.B. in einem Lernkreis, bei dem die Schüler selbstständig die Theorie erarbeiteten, liefen kurzfristig gut, jedoch musste ich spätestens eine Woche später dennoch einigen Schülern die Theorie klassisch erklären, da sie in der Eigenarbeit nicht ganz verstanden worden war. Lernen die Schüler die Grammatik in der Schule nur induktiv, werden sie nicht in der Lage sein, selbstständig Zeitformen von neuen Verben zu bilden. ( Ich beziehe mich hier nur auf das Lernen im klassischen Schulrahmen, nicht etwa auf da Lernen z.B. in einem komplett fremdsprachlichen Umfeld oder dergleichen.) Daher würde ich dramapädagogische Mittel nie zur primären Grammatikvermittlung verwenden, sondern bevorzugt als Mittel zum Festklopfen von bereits vorhandenem Wissen, wie mit meiner Version von Motz‘ Statuen-Übung, oder aber als kurzes Schmankerl zum Wecken von Interesse bei der Einführung des Stoffes. Hier würde ich z.B. die von Motz beschriebene Übung im Kreis machen, ohne den Hintergrund zu kommentieren und danach die neue Zeitform an der Tafel einführen.

Ich bin dagegen, klassische Methoden der Grammatikvermittlung prinzipiell abzulehnen. Ich verstehe gelungenen Grammatikunterricht als gekonnte Mischung von traditionellen, alternativen bzw. modernen sowie dramapädagogischen Methoden, die in der richtigen Dosierung im Sinne des Lernziels vom Lehrer angeboten werden. Es gilt schließlich auch zu berücksichtigen, dass es unter Schülern diverse Lerntypen gibt, sodass einige Schüler die traditionelle logische Methode der Grammatikvermittlung kreativeren Ansätzen vorziehen.

#### **6.0.4 Rezeptive Kompetenz**

Hierbei geht es darum, dass der Schüler geschriebene sowie gesprochene Produkte in der englischen Sprache versteht. Durch Dramapädagogik können diese Kompetenzen leicht gefördert werden. In Improvisationen von Situationen aus einem bestimmten Themenfeld, das gerade im Unterricht behandelt wird, zum Beispiel *animals*, müssen die Schüler ihren

Mitspielern gut zuhören. Im Idealfall, der sicher nicht an jeder Schule möglich ist, kann man im Rahmen eines Schulaustausches mit einer englischen Klasse Improvisationen sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache in gemischten Gruppen durchführen, sodass beide Nationalitäten ihr Hörverstehen durch Muttersprachler verbessern können.

Das Verstehen von geschriebenen Texten kann zunächst durch das Nachspielen von Szenen aus im Unterricht behandelten Stücken wie von Shakespeare oder Miller gefördert werden. Darüber hinaus würde ich Aufgaben anbieten, welche die Schüler in ihrer eigenen Kreativität fördern. Beispielsweise würde ich an geeigneter Stelle verschiedene englische Zeitungsartikel, dem Niveau der Schüler entsprechend mit Vokabelangaben bearbeitet, an Gruppen ausgeben und die Gruppen bitten, den Inhalt des Artikels in einer Szene darzustellen. An dem Dargebotenen kann ich erkennen, inwieweit der Inhalt des Textes erfasst worden ist.

### **6.0.5 Lexikalische Kompetenz**

Hier geht es darum, den Wortschatz des Schülers zu erweitern. Dies geschieht oft durch reines Vokabellernen, was nicht jedem Schüler leicht fällt. Hier bietet sich eine Vermittlung mithilfe der Verbindung von Körper und Sprache an.

So würde ich im Fall von neuen Verben im Kreis mit den Schülern erst einen Stampf- und Klatschrhythmus (body percussion) einführen. Nachdem dieser nach einigen Runden gefestigt wurde, teile ich den Kreis in 3 Gruppen, die sich in einen Schritt voneinander entfernen. Beide Gruppen führen die body percussion unisono durch. Dann rufe ich die Verben in den Raum, z.B.: *listen*, *read*, *look*, *scream*, und zwar jeweils ein Verb in Richtung einer Halbgruppe. Diese Halbgruppe hört mit der body percussion auf und stellt, jeder Schüler der Halbgruppe für sich, die Handlung, die das Verb impliziert, mit einer Geste oder einer Körperhaltung dar. Die andere Halbgruppe schaut sich das Ergebnis an, während sie mit der body percussion fortfährt. Nach mehreren Sekunden (ggf. auf ein Zeichen von mir), steigt die eben noch posierende Halbgruppe wieder in den Rhythmus ein und die andere Halbgruppe erhält ein Verb zum Darstellen. Die Teilung in Halbgruppen dient dazu, den Rhythmus dauerhaft am Laufen zu halten, damit der Flow nicht unterbrochen wird. Außerdem kann so jeweils die Hälfte der Klasse bewusst die Darstellung der anderen Hälfte beobachten.

## 6.0.6 Produktive Kompetenz

Hier soll sich der Schüler selbstständig in der englischen Sprache ausdrücken können. Durch Dramapädagogik kann dies gefördert werden, indem Aufgaben angeboten werden, die die Kreativität der Schüler fördern. Ein Beispiel für eine entsprechende Aufgabe wäre, mit den Schülern eine Kurzgeschichte zu lesen, deren letzten Abschnitt jedoch nicht kopiert herauszugeben. Nach der gemeinsamen Lektüre des vorhandenen Teils sollen die Schüler in Gruppen ein Ende erfinden und dieses szenisch vorführen.

Ebenso können bei vielen Texten Zeitsprünge oder Lücken durch die Kreation eigener Szenen gefüllt werden, in denen die Schüler darstellen, was ihrer Meinung nach in der Lücke vorgefallen sein könnte.

## 6.0.7 Allgemeine Kompetenz

Diese Kompetenz bezieht sich auf das Weltwissen und die interkulturelle Kompetenz des Schülers. Legt man den Fokus der dramapädagogischen Arbeit hier auf den inhaltlichen Aspekt von Aufgaben in englischer Sprache, gibt es viele Möglichkeiten, die Kompetenzen der Schüler zu fördern.

Benedikt Kessler präsentiert dazu eine passende Aufgabe, die sich auf die Kurzgeschichte *A pair of jeans* von Quaisra Sharaz bezieht.<sup>42</sup> Unter anderem diese Kurzgeschichte ist momentan Sternchenthema in der englischen Abiturprüfung in Baden-Württemberg und somit besonders für den Englischunterricht geeignet. Auch wenn das Sternchenthema in den kommenden Jahren üblicherweise geändert werden wird, ist diese Kurzgeschichte weiterhin geeignet für den Englischunterricht. Es geht darin um die Konflikte zwischen Moderne und Tradition von muslimischen Einwanderern in London. Dies ist ein aktuelles landeskundlich relevantes Thema. Somit kann die Geschichte den Schülern interkulturelles Wissen über die in Großbritannien lebende Gesellschaft vermitteln. Kessler unterstreicht dies: „ Dass sich die Geschichte als Grundlage eines interkulturellen Dramaprojektes anbietet, ist offensichtlich. Denn in ihr geht es nicht nur [...] um einen Konflikt, der auf unterschiedliche kulturell geprägte Lebens- und Denkweisen zurückzuführen ist, sondern sie ist zudem mutliperspektivisch erzählt.“<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Vgl. Kessler, 2008, S. 93-105

<sup>43</sup> Kessler, 2008, S. 95

Kessler will die Schüler dazu anregen, sich in alle Figuren der Geschichte einzufühlen. Als eine Übung schlägt er *thought tapping* vor. Eine Szene aus der Geschichte wird nachgespielt. In der konkreten Szene wurde die muslimische Protagonistin von den Eltern ihres Verlobten zu Hause in knapper westlicher Kleidung angetroffen, statt, wie erwünscht, in traditioneller Kleidung. Der Verlauf der Geschichte wirft ein eher negatives Bild auf die Eltern des Verlobten. Kessler will auch für sie- und damit für den aus westlicher Sicht fremden Kulturkreis – Verständnis wecken, indem die Schüler in die Rollen der Eltern schlüpfen. Die Szene wird jedoch im Freeze dargestellt. Hinter den eingefrorenen Eltern stellen sich zwei weitere Schüler auf, die die jeweiligen Eltern-Darsteller antippen und deren Gedanken formulieren. Kessler notiert für diese Übung positive Ergebnisse:

Die einzelnen Gruppen produzierten bei dieser ersten dramapädagogischen Arbeit die vielfältigsten Ergebnisse. Während die meisten Gruppen kulturelle Aspekte wie Film, Theater und Musik betonten, hob eine Gruppe bereits hervor, dass Kultur auch viel mit Normen, Verhaltensweisen und Denkmustern zu tun hätte. Nachdem einige Ergebnisse an der Tafel gesammelt worden waren und mehr und mehr Schüler „unsichtbare“ Aspekte von Kultur betont und eingebracht hatten, malte ich einen großen Eisberg an die Tafel, und wir begannen gemeinsam, die sichtbaren Aspekte von Kultur über und die unsichtbaren bzw. verborgenen Aspekte von Kultur unter die Wasseroberfläche zu schreiben. Zu diesem Zeitpunkt war ich selbst bereits überrascht, wie simulierend die Ergebnisse waren, die das kreative und imaginative dramapädagogische Arbeiten zutage gefördert hatten.“<sup>44</sup>

Ich glaube, dass Übungen wie die hier erläuterte sich hervorragend für die Bearbeitung von Inhalten aus Texten gerade in der Mittel- und Oberstufe eignen, da der Fokus des Englischunterrichts dann immer weiter von der basalen Sprachvermittlung in Richtung inhaltlicher Lernziele rückt. Ich werde Kesslers Vorschläge in der Zukunft im eigenen Unterricht anwenden.

## **7.0 Schwierigkeiten der Dramapädagogik an der Schule**

In den vorherigen Kapiteln habe ich anhand von Beispielen aus eigener Erfahrung sowie anhand von zahlreichen Zitaten dargelegt, welchen hohen positiven Wert die Dramapädagogik im Unterricht hat. Darüber hinaus habe ich am Beispiel des Englischunterrichts anhand von konkreten Unterrichtsbeispielen gezeigt, wie durch Dramapädagogik viele Kompetenzen, die in engem Zusammenhang mit dem Fach stehen, gefördert werden können.

---

<sup>44</sup> Kessler, 2008, S. 100

Ausgehend von dieser Sachlage wäre anzunehmen, dass Dramapädagogik angesichts ihrer vielen Vorteile längst einen triumphalen Einzug in das deutsche Schulwesen hätte verbuchen können.

Dem ist leider nicht immer so. Aus eigener Unterrichtserfahrung und durch das Hospitieren im Unterricht von Kollegen oder Ausbildern ist mir bekannt, dass dramapädagogische Methoden heute längst noch nicht selbstverständlich im Unterricht eingesetzt werden.

Im Zusammenhang mit dem Englischunterricht wird Dramapädagogik immer noch an vielen deutschen Schulen höchstens im Rahmen von freiwilligen Theaterangeboten ( englische Theater-AGs) angeboten. Verschwindet die anbietende Lehrkraft von der Schule, verschwindet das Angebot oft mit, ohne dass den Schülern Ersatz geboten wird. Der Grund für das zögerliche Erscheinen der Dramapädagogik in Bildungsplänen und in der Unterrichtspraxis wird von Ruth Huber klar zusammengefasst:

„[...] darin liegt die Schwierigkeit der fremdsprachlichen Theaterpädagogik. Es sind integrative, sperrige Konzepte, die der Häppchenlogik der Lehrmittel zuwider laufen; ihre Abläufe erfolgen in selbstorganisierter Prozessdynamik, sind programmatisch und lehrplanmäßig kaum vorhersehbar, geschweige denn in einzelnen Lernfortschritten festzumachen; ihre Produkte sind zur schulischen Leistungsmessung ungeeignet oder passen nicht in die vorgegebenen Raster; ihre Umsetzung verlangt einen überdurchschnittlichen zeitlichen Aufwand und ein ebensolches Maß an Engagement. So werden die theaterpädagogischen Konzepte für den Fremdsprachenunterricht in der Regel zu den ‚alternativen Methoden‘ geschlagen und sind bis heute Sache von Einzelpersonen geblieben...“<sup>45</sup>

Ich halte hier fest, dass Huber nicht die Trennung von Dramapädagogik und Theaterpädagogik gemacht hat, die ich zu Beginn der Arbeit herausstellte. Die Behauptung Hubers kann ich aufgrund meiner eigenen Eindrücke nur bestätigen. In den meisten Regelstundenplänen kann aufgrund der kurzen Unterrichtsintervalle ( in der Regel maximal 90 Minuten am Stück pro Fach) kein Raum für länger dauernde Projekte gegeben werden, die etwa einige Wochen andauern. Ich empfinde 90 Minuten oft als zu kurz, wenn ich mit dramapädagogischen Mitteln arbeite, da die Kunst stets ihre Zeit braucht. Nur von alternativen Schulen wie Walddorfschulen ist mir bekannt, dass für Theaterprojekte oft längere Zeiträume im Lehrplan geschaffen werden. Die Grenzen von Dramapädagogik und Theaterpädagogik halte ich diesem Fall aber für fließend. Einige Schulen, wie etwa die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden geben auch der Dramapädagogik im Dienst der

---

<sup>45</sup> Huber, 2003, S. 326

Fremdsprache viel Raum. Dort findet einmal im Jahr eine englische Theater-Projektwoche statt. Solche Schulen bleiben jedoch die Ausnahme.

Aus Lehrersicht ist die Vernachlässigung der Dramapädagogik an Schulen mit Blick auf die Lehrpläne nur verständlich, denn auch Lehrer unterliegen Kontrollen, insbesondere wenn die Durchschnittsnoten ihrer Klassen nicht der Erwartung von Direktion später Kultusministerium entsprechen oder wenn festgestellt wird, dass die Schüler die im Bildungsplan festgelegten Kompetenzen nicht beherrschen ( Dies fällt insbesondere auf, sobald ein neuer Lehrer die Klasse übernimmt). Zwar ist bekannt, dass Dramapädagogik hier förderlich wirken kann, aber angesichts des Drucks von außen wagen die meisten Lehrer – gerade die nicht verbeamteten – nicht den Versuch der neuen Methode, da die alten Methoden ja auch funktionieren. Die erhöhten Anforderungen an die Lehrperson, die Huber schon ansprach – ich denke an erhöhte Wachsamkeit im Unterricht, da die Schüler individueller arbeiten als im gesteuerten Unterricht und an den Überraschungsfaktor bei der Ergebnispräsentation, bei der der Lehrer auch mal unvorbereitet auf die Geschehnisse reagieren muss – mögen auch manche abschrecken. Die Wurzel des Übels vermute ich aber deutlich zu erkennen: die Notengebung.

## **8.0 Die Notengebung**

Wie Huber bereits ansprach, ist es schwer, die Leistungen in dramapädagogischen Prozessen objektiv zu bewerten. Dies beginnt schon mit der Frage, ob die darstellerische Leistung der Schüler trotz der vermittelnden Natur der Dramapädagogik in diesem Zusammenhang an irgendeinem Punkt bewertet werden sollte, und wenn ja, wie? Es ist bekannt, dass die Bewertung von darstellerischen Kompetenzen stets eine subjektive Note hat, dazu sind die meisten Lehrpersonen hier nicht vom Fach. Ruth Huber nennt eine Handlungsmaxime für den dramapädagogischen Unterricht: „Nichts verlangen, was man nicht selber zu tun bereit ist.“<sup>46</sup> Doch auch wenn dieser Aspekt außen vor gelassen wird, gibt es hinreichend weitere Probleme mit der Notengebung.

In der Schule erfolgt die Bewertung von Leistung oft aufgrund von schriftlichen oder im Fall der Bildenden Kunst zumindest greifbaren Produkten. Das darstellende Spiel jedoch ist in seiner Natur flüchtig und dieser Moment kann nicht schriftlich eingefangen werden. Der so entstehende Mangel an konkreten Beweisen zur Benotung führt zu Misstrauen in die Benotungsmöglichkeiten dieser Arbeitsform. Durch das fehlenden Dokument entschwindet

---

<sup>46</sup> Huber, 2003, S. 388

auch die Möglichkeit, bestimmte Kompetenzen wie Grammatik oder Vokabular klar zu bewerten, denn kaum ein Lehrer kann im mündlichen Wortfluss der Darstellenden exakt die Fehler behalten. Es stellt sich für die Benotung von dramapädagogisch erarbeiteten Produkten dieselbe Problematik, wie sie Sibylle Bolton beschreibt: „Bei der Bewertung des *Sprechens* kommt hinzu, dass Sie Ihre Entscheidung sehr schnell fällen müssen. Bei schriftlichen Arbeiten ist die Bewertung einfacher, weil Sie sich bei der Bewertung die Schülerarbeiten immer wieder ansehen können.“<sup>47</sup> Daran mag es auch liegen, dass bei den meisten Lehrern schriftliche Arbeiten prozentual stärker in die Note eingehen als mündliche Leistungen. Bei manchen Lehrern liegt das Verhältnis schriftlich-mündlich gar bei 50%-50%, doch ich habe in der Schule noch nie erlebt, dass die mündliche Leistung stärker berücksichtigt wurde als die schriftliche.

Um Abhilfe zu schaffen, würde ich meine Schüler beim darstellenden Spiel aufnehmen, wenn ich vorhabe, ihre mündliche Leistung zu bewerten, denn dann kann ich zu Hause in Ruhe die Fehler zählen. Darüber hinaus habe ich beobachtet, dass Schüler sich in ihrem künstlerischen Tun gern filmen lassen und sich die Aufnahmen auch gern hinterher anschauen.

Um der Dramapädagogik jedoch mehr Platz in den Schulen zu verschaffen, müsste ein Umdenken bei den Bewertungskriterien stattfinden, und zwar so, dass der Output weniger beachtet wird, sondern dem Prozess mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Einige ausgewählte Schulen wie die SESAM in der Schweiz arbeiten so, indem sie den Stundenaufwand, die ein Schüler für eine Aufgabe hatte, ebenso oder gar stärker in die Bewertung mit einfließen lassen, als das Ergebnis. So fühlt sich der Schüler in seinen Bemühungen gewürdigt, auch wenn ihm einmal nicht alles perfekt gelingt. Das wiederum steigert seine Motivation, wodurch er besser lernt.

Es bleibt festzuhalten, dass die Dramapädagogik sich ihren festen Platz in Schulen erst noch wird erkämpfen müssen.

## **9. 0 Dramapädagogik im Englischunterricht vs. Englische Theater-AG: Gemeinsamkeiten und Unterschiede**

Zuletzt möchte ich anhand von meinen bisherigen Erfahrungen im Englischunterricht sowie mit einer englischen Theater-AG die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser beiden ansprechen. Ich halte dies für sinnvoll, da die Dramapädagogik bislang, wie bereits erörtert,

---

<sup>47</sup> Bolton, 1996, S. 137

noch nicht vollständig im Englischunterricht angekommen ist, sodass sie im freiwilligen AG-Angebot ihr Nischendasein fristet. Aus dieser Tatsache ergeben sich Besonderheiten für die jeweilige Unterrichtssituation.

Ich habe im Rahmen meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT) mit meiner Kollegin Martina Duffner eine englische Theater-AG für die Unterstufe am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium in Eppelheim geleitet. Ebenso habe in mehreren Schulpraktika an verschiedenen Schulen und Schularten immer mal wieder dramapädagogische Methoden im Englischunterricht angewandt. Dabei sind mir Unterschiede aufgefallen.

Im Fall der AG muss zunächst festgehalten werden, dass es sich um ein völlig freiwilliges Angebot für die Schüler handelte. Demzufolge waren alle Teilnehmer aus freien Stücken anwesend. Dazu kam, dass wir in der ersten zwei Monaten eine kleine Produktion für der Tag der offenen Tür erarbeiteten und sich die Teilnehmer danach – quasi nach einer Schnupperphase – für die größere, länger andauernde Produktion entscheiden konnten. Folglich waren alle Teilnehmer meist motiviert dabei und konnten sich im Fall von Unlust auch die ein oder andere unentschuldigte Fehlzeit leisten. Das Arbeitsklima war daher in der Regel entspannter als ich es auch dem regulären Fachunterricht kenne.

Das Stück, welches wir letztlich aufführten, war *The Holiday Ghost* von Annette Schreiber. Dieses Stück suchte die Gruppe aus mehreren von uns angebotenen Stücken nach ihrem Interesse aus. Da das Stück insbesondere zum Ende hin weder den Schülern noch uns gefiel, schrieben wir es einfach den Bedürfnissen der Gruppe entsprechend um. Dadurch erreichten wir eine optimale Schüler- Interessensorientierung, wie sie der Konstruktivismus fordert. So hatten wir eine sehr motivierte Gruppe, was sich auszahlte, als sich zu Beginn dieses Schuljahres ( wir hatten die Arbeit im letzten Schuljahr begonnen) herausstellte, dass die Unterstufe durch den vielen Nachmittagsunterricht wegen G8 keine Zeit zum Proben mehr hatte. Die Gruppe entschloss sich dennoch zur Aufführung und die Kinder erschienen fortan zu mehreren Intensiv-Probenwochenenden mit uns in der Schule. Von 17 Teilnehmern verließen an diesem Punkt nur 2 die AG.

Das Stück wurde komplett in englischer Sprache aufgeführt. Zum Abschluss ließ ich die Teilnehmer auf freiwilliger Basis Fragebögen ausfüllen, auf denen sie sich zu der AG äußern konnten. Ich fragte unter anderem danach, warum die Teilnehmer sich zu dem Besuch der AG entschlossen hatten und was sie gelernt zu haben meinten. Als Grund für die Teilnahme gaben die Schüler ausnahmslos ihre Lust am Theaterspiel an; von Englisch war keine Rede. Bei dem Gelernten gaben mehrere Teilnehmer mehr oder weniger detailliert ihre Fortschritte im

schauspielerischen Bereich an. Nur 2 Personen gaben an, sich durch die Teilnahme auch in Englisch verbessert zu haben, eine davon vermerkte hier „vielleicht“. Eine solche Erfahrung beschreibt auch Peter Lutzker: „In the end, her [ *the student's*] rather reserved feelings about what she had learned in English seem to indicate that she is unsure how much of a difference this will make in her lessons.“<sup>48</sup>

Niemand äußerte sich zu neu gewonnenen interkulturellen Einsichten, obwohl das Stück unter anderem die kulturellen Differenzen von Amerikanern und Briten veranschaulichte. Wie hatten an diesen Unterschieden viel mit Körpersprache gearbeitet, um die Rollen zu finden, und die Unterschiede verbalisiert. Einen Grund hierfür nennt Tina Hoffmann: „Eine der sichersten Formen der Komik im interkulturellen Bereich ist [...] die Handlungs- bzw. Situationskomik, da das Missverständnis zwischen menschlichen Absichten und deren Realisierung [...] die Basis für einen kulturübergreifenden Humor darstellt.“<sup>49</sup> Tatsächlich empfanden die Schüler die interkulturellen Szenen, zwischen den Amerikanern und den Briten, bei denen es viel Situationskomik gab, als sehr komisch und hatten in den Proben Mühe, nicht zu lachen. Meine Theorie ist, dass den Schülern durch den Spaß, den das Darstellen der Situation auslöste, ihr eigener Wissenszuwachs über die beiden Kulturen gar nicht bewusst wurde.

Hieran zeigt sich mein Verdacht, dass die meisten Teilnehmer von fremdsprachlichen AGs nicht primär wegen der Sprache oder der Landeskunde erscheinen. Zwar hat jeder Teilnehmer mindestens die neuen Vokabeln gelernt, die er in seiner Rolle benutzen musste ( ich habe durch wiederholtes Nachfragen darauf geachtet, dass jeder seinen Text genau versteht).zumahal wir in unserer Textausgabe Vokabelangaben zu jeder Szene hatten, aber bewusst gelernt wurde hier nicht. Dies zeigt das Potenzial der Dramapädagogik, Lerninhalte charmant durch die Hintertür darzureichen, denn das Sprachniveau, dass die AG-Teilnehmer erfolgreich bei der Aufführung bewältigten, lag deutlich über dem Niveau, das sie zu Beginn der AG hatten, was Wortschatz und Grammatik betrifft.

Im Englischunterricht selbst habe ich andere Erfahrungen gemacht. Der markanteste Unterschied zur AG ist natürlich, dass nicht jeder freiwillig anwesend ist, sodass ich gelegentlich auch unmotivierte Gesichter sah. Darüber hinaus hatte ich im Vergleich zur AG keine so starke Möglichkeit der Ausrichtung des Themas an die Schülerinteressen, da mir das Stundenthema meist durch den Lehrplan vorgegeben war. So konnte ich auch nicht immer alle Schüler über das Thema ködern. Ebenso wie in der AG konnte ich jedoch beobachten, dass

---

<sup>48</sup> Lutzker, 2007, S. 317

<sup>49</sup> Hoffman, 2008, S. 210

die deutliche Mehrheit der Schüler motiviert die Chance zum Theaterspielen nutzte. Es war mir deutlich, dass meine dramapädagogischen Methoden eine willkommene Abwechslung zum oft langen Sitzen auf der Bank darstellten, die begeistert aufgenommen wurden, sofern den Klassen solche Methoden schon bekannt waren. ( Wobei deren Einsatz dennoch die Ausnahme vom Unterrichtsalltag darstellte) Gerade bei pubertierenden Klassen ohne Erfahrung in solchen Methoden habe ich schon Zurückhaltung bei der Ausführung solcher Übungen erlebt. Ich gehe davon aus, dass die Schüler auch mit dramapädagogischen Methoden vertraut gemacht werden müssen, bevor sie sich vertrauensvoll darauf einlassen können. Gerade bei jüngeren Lehrern ist zu beobachten, dass sie Ansätze von dramapädagogischer Arbeit im Unterricht verwenden, wie bei Übungen nach dem kommunikativen Ansatz. Eine Verwechslung von Dramapädagogik und kommunikativem Ansatz scheint mir in der heutigen Unterrichtspraxis nahezuliegen. Da gilt jedes simulierte Gespräch mit dem Tischnachbar nach dem Lehrbuchtext als Rollenspiel. Die Schüler lassen sich von solch scheinbar innovativen Übungen nicht täuschen. Die dramapädagogische Übung *if I had 20 pounds*, die ich im Kapitel "Grammatische Kompetenz" beschrieb, basiert auf einem Arbeitsblatt, das auszufüllen ist, und zwar im Gespräch im Grüppchen. Die Quelle des Arbeitsblatts versprach mir einen lebhaften Unterricht wegen der schülerinternen Kommunikation. Tatsächlich blickte ich gepflegt-gelangweilte Gesichter. Erst die Neugestaltung des und das Bewegen im Raum erweckten die Übung zum Leben. Dies unterstreicht die These, dass Drama und Bewegung eng zusammengehören. Kessler beschreibt die Unterschiede zwischen kommunikativem Ansatz und Dramapädagogik genau:

Zum ersten kann durch Dramapädagogik auf ein Aufgabenspektrum kommunikativer Übungen zurückgegriffen werden, das wesentlich umfassender und tiefgründiger ist als das des kommunikativen Ansatzes. Zwar weisen beide Ansätze einige methodologische Überschneidungen auf. [...] Drama [erlaubt] den Gebrauch von Übungen [...], die im kommunikativen Fremdsprachenunterricht undenkbar gewesen wären. [...] Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht können wir etwa in die Charaktere „hineinhören“, können Handlungen in fiktiven Situationen hinterfragen und so Sprache wesentlich variabler und, ich möchte hinzufügen, ansprechender gebrauchen als bei reinen „communicative drills“.<sup>50</sup>

Außerdem fiel mir auf, dass die Schüler im Englischunterricht- konditioniert durch langjährige Erfahrung mit Notengebung – oft darauf bedacht sind, ein „richtiges“ Ergebnis im Spiel abzuliefern. So begleitete ich einmal kurz vor Beginn der englischen Theater-AG eine

---

<sup>50</sup> Kessler, 2008, S. 76-77

der Unterstufenklassen im Englischunterricht. Die Lehrerin ließ die Schüler in Gruppen eigene Szenen zum Thema *Lunch Break* schreiben. Zuvor war eine entsprechende Szene im Schulbuch gelesen worden. Darin trafen mehrere Charaktere beim in der Schulkantine aufeinander und fragten einander, was sie zu Essen dabei hatten. Beim Herumgehen in der Klasse wurde ich öfter von Schülern angesprochen, die z.B. wissen wollten, ob sie statt Essen auch Trinken nehmen dürften oder ob jemand auch gar kein Essen dabei haben dürfe. Offenbar fühlten sich die Schüler in ihrer Kreativität unsicher, ob dies noch der Norm eines „guten“ Ergebnisses entspräche. Anders erlebten wir einige derselben Schüler wenig später in der Projektarbeit zum Tag der offenen Tür. Wir sollten mit ihnen und anderen Schülern aus den Parallelklassen diese Szenen aufführungsreif machen. Wir regten daher an, die Schulkantine zu verwandeln. Heraus kamen u.a. eine amerikanische Schulkantine und eine Kantine einer Zauberschule im Stil von Harry Potter. In der ungezwungenen Atmosphäre der Theater-AG schrieben die Schüler ihre Szenen frei nach ihrem Gusto: Es kam zu Zauberstabduellen, Streit und Versöhnung sowie einer amerikanischen Musical-Einlage bei Tisch.

Ausgehend von dieser und anderen Erfahrungen stelle ich fest, dass die Arbeit in der Theater-AG sich von der Arbeit im Unterricht aufgrund des freiwilligen Charakters stark unterscheidet. Obwohl positiven Aspekte von Dramapädagogik in dieser Arbeit mehrfach betont wurden, scheint mir, dass sich die Schüler aufgrund ihrer sonstigen Schulerfahrungen auch bei der dramapädagogischen Arbeit im Fachunterricht selten von dem Konzept der Notengebung verabschieden können. Einmal wurde ich im Unterricht sogar vor einer kleinen szenischen Präsentation von einer Schülerin gefragt: „Wird das jetzt benotet?“

## **10.0 Fazit**

Zweifelloos hat Dramapädagogik viele Vorteile und kann gerade im Fremdsprachenunterricht sehr nützlich sein, da durch dramapädagogische Mittel viele Kompetenzen der Schüler gefördert werden, die sich speziell auf die fremdsprachlichen Fächer beziehen.

Dennoch muss sich die Dramapädagogik noch im regulären Fachunterricht etablieren. Die größte Schwierigkeit repräsentiert hier die im Fachunterricht anzutreffende Notengebung, welche die Kreativität der Schüler hemmt. In freiwilligen Schulangeboten wie AGs entfaltet die Dramapädagogik erst ihr gesamtes Potenzial, wobei sie dem konstruktivistischen Ansatz entspricht, da sie den Schüler abholt, wo er steht. Bei der Gestaltung von Szenen und Rollen

kann der Schüler seinen eigenen Lernprozess eigenmächtig steuern und bleibt daher motiviert. Ein solcher Zustand ist auch für die Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht wünschenswert. Als Schritt dorthin schlage ich vor, die Noten in den Köpfen von Lehrern und Schülern zu entfernen, indem einmal pro Woche ein externer Dramapädagoge, welcher der Fremdsprache mächtig ist, in den Unterricht kommt eine dramapädagogische Einheit unterrichtet. Da der Pädagoge extern ist, benotet er nicht. So fühlen sich die Schüler ungezwungen in ihrer Kreativität. Der Fachlehrer wird dennoch in seinen übrigen Stunden die mannigfaltigen Verbesserungen der Kompetenzen seiner Schüler bemerken. Davon profitiert die Qualität der Fachunterrichts. Daher halte ich es für eine kluge Idee, wenn die Kultusministerien ihre Gelder in entsprechende externen Fachkräfte investieren würden. Die Anlage wird Früchte tragen.

Angesichts der Tatsache, dass in anderen europäischen Ländern wie Holland oder England die Dramapädagogik an Schulen bereits weiter entwickelt ist als hier, gehe ich davon aus, dass die Entwicklung in Deutschland mit der Zeit nachziehen wird, zumal auch andere alternative Lehrmethoden sich hier durchgesetzt haben. Sie ebnen den Weg für die Dramapädagogik. Darüber hinaus bieten immer mehr Bundesländer Fortbildungen für ihre Lehrkräfte im Bereich Theater an, was darauf schließen lässt, dass dieser Bereich mehr und mehr an Bedeutung gewinnt.

Daher bin ich positiv gestimmt, was die Entwicklung der Dramapädagogik an Schulen, besonders aber in den Fremdsprachen betrifft. In einigen Jahren könnten dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht eine Selbstverständlichkeit sein.

## **Erklärung zur selbstständigen Anfertigung der Abschlussarbeit**

Hiermit versichere ich, Yvonne Monyer, geb. 06.06.1986, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe keine außer den im Quellenverzeichnis angegebenen Hilfsmitteln benutzt. Sämtliche Zitate aus anderen Werken sind durch Quellenhinweise im Text kenntlich gemacht.

Radolfzell, den 05.11. 10

## Quellenverzeichnis

### **Literatur:**

- Bidlo, T., *Theaterpädagogik Einführung*, Essen 2006.
- Bolton, S., *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstest in der Grundstufe*, München 1996.
- Essif, L., *The French Play. Exploring Theatre 'Re-creatively' with Foreign Language Students*, Calgary 2006.
- Even, S., *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, München 2003.
- Hentschel, U., „Das Theaterspielen als moralisch-pädagogische Anstalt? Zum Wandel der Legitimationen von der Pädagogik des Theaters zur Theaterpädagogik“, in: Liebau, E., Klepaki, L., Linck, D., Schröer, A., Zirfas, J. (Hgg.), *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*, Weinheim/München 2005.
- Hentschel, U., *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Weinheim 1996.
- Hoffmann, T., „Humor im Theater mit Fremdsprachenstudenten oder: Warum gerade Komödie?“, in: Hoffmann, T., Lercher, M.-C., Middeke, A., Tittel, K. (Hgg.), *Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens*, Göttingen 2008.
- Huber, R., *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 2003.
- Kessler, B., *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main 2008.

- Kiersch, J. (Hg.), *Texte zur Pädagogik aus dem Werk von Rudolf Steiner: Antroposophie und Erziehungswissenschaft*, Dornach 2004.
- Koch, G., Steisand, M. (Hgg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland 2003.
- Lutzker, P., *The Art of Foreign Language Teaching*, Tübingen 2007.
- Maley, A., Duff, A., *Drama techniques. A resource book of communication activities for language teachers*, Cambridge 2005.
- Maley, A., Duff, A., *Drama techniques in Language Learning*, Cambridge 1978.
- Motz, D.E., *Drampädagogik im Fremdsprachenunterricht. Spielend Englisch lernen*, nicht veröffentlichte Abschlussarbeit, Heidelberg 2009.
- Reich, K., *Konstruktivistische Didaktik. Lernen und Lehren aus interaktionistischer Sicht*, München 2004.
- Richards, J., Rodgers, T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2001 .

### **Lehrpläne:**

- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrg.), *Rahmenplan darstellendes Spiel der Freien und Hansestadt Hamburg. Bildungsplan Integrierte Gesamtschule Sekundarstufe I*, Hamburg 2003.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung, und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrg.), *Lehrplan Dastellendes Spiel Schleswig-Holstein*, Kiel 2002.