

Schewe, Manfred 1993: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, 220-223

Erfahrungsbezogene Aspekte

Im Zentrum der dramapädagogischen Arbeitsweise stehen Formen der (dreidimensionalen) Symbolisierung von Erfahrungen, die Lehrer und Schüler inner- oder außerhalb des Unterrichts machen. Diese Tatsache rückt sie in die unmittelbare Nähe eines "Erfahrungsbezogenen Unterrichts", eines allgemeindidaktischen Konzepts, das von SCHELLER (1981) entwickelt wurde.

Der Hintergrund seines Unterrichtskonzepts ist eine vehemente Kritik an schulischen Lehr-/Lernformen. So kritisiert er z.B. die Tatsache, daß viele Unterrichtsthemen, losgelöst von den Erfahrungen und Erlebnissen, als

"von subjektiven Einschlägen gereinigte Wissensstoffe" (SCHELLER 1981, S. 35) vermittelt werden; wobei sprachlich-kognitive Aneignungsprozesse dominieren und sinnlich-praktische Formen der Arbeit an Themen kaum kultiviert werden.

SCHELLER hält einen Unterricht dagegen, in dem u.a. die "*Erlebnisse, Erfahrungen und Phantasien der Schüler*, ihre Konflikte, Wünsche, Ängste und Träume Gegenstand von Lernprozessen" werden und "die Schüler aktiv, nach eigenen Fähigkeiten nicht nur sprachlich, sondern auch sinnlich-praktisch handeln und lernen" (SCHELLER 1981, S. 63).

In einem solchen Unterricht spielen *Symbolisierungshandlungen* eine zentrale Rolle, die über die Sprache als Symbolisierungs- und Verständigungsmittel hinausweisen: insbesondere das Szenische Spiel, aber auch das Fotografieren, Tanzen, Musizieren, Zeichnen usw.¹⁰⁸

Eine jeweils angemessene (Symbolisierungs-)Form gilt es im Unterricht zu nutzen, in der das, was Schüler erlebt haben oder sich vorstellen, ausgedrückt werden kann. Das symbolisch Ausgedrückte wird zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion. Im Reflexionsprozeß wird das individuell unterschiedlich Erlebte/Vorgestellte gemeinsam zu einer Erfahrung verarbeitet:

"Denn Erfahrungen entstehen erst in der aktiven, bewußten Auseinandersetzung mit Erlebnissen. Sie setzen deren Symbolisierung voraus und damit eine Interpretation im Horizont vorgängig erlernter Bedeutungen, was immer auch - soweit die Erlebnisse neue Erklärungen notwendig machen - zur Erweiterung und Umstrukturierung dieser Bedeutungen führen kann. Erst wo Erlebnisse in dieser Weise zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, daß man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert." (SCHELLER 1981, S. 63)

SCHELLER hat sich - auf dem Boden seines erfahrungsbezogenen Konzepts - in den letzten Jahren hauptsächlich mit der (Weiter-)Entwicklung des Szenischen Spiels als Lernform auseinandergesetzt und gezeigt, daß diese Symbolisierungsform besonders geeignet ist, um die - mit den jeweiligen Unterrichtsthemen verbundenen - *Erlebnisse, Erfahrungen, Phantasien, Wünsche, Ängste und Träume von Schülern zum Gegenstand von Lernprozessen* zu machen. Unter der Bezeichnung *Szenisches Spiel* hat SCHELLER - im Rückgriff auf STANISLAVSKI, BRECHT, STRASBERG, MORENO,

¹⁰⁸ Wie dieses allgemeindidaktische Konzept auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden kann, hat z.B. BEELEN (1992) ausgeführt.

BOAL u.a. - spezielle Arbeitsweisen und -verfahren entwickelt, insbesondere für den erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n).¹⁰⁹ Das Szenische Spiel nach SCHELLER weist eine Verwandtschaft auf mit der britisch-dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Einige der Inszenierungstechniken decken bzw. ähneln sich, andere hingegen unterscheiden sich.¹¹⁰ Ein konzeptueller Unterschied besteht allerdings darin, daß bei der *Gestaltung* von Szenischen Improvisationen im Sinne der britisch-dramapädagogischen Praxis kreativ-ästhetische Lernaspekte im Vordergrund stehen, während bei SCHELLER eher das psychologisierende Moment dominiert, d.h. die Analyse der inneren Prozesse, die während des Spielablaufs bei den Akteuren und Beobachtern ausgelöst werden.

Anstatt einer diskursiven Zusammenfassung soll die Zeichnung auf der gegenüberliegenden Seite (Abb. 34) resümierend veranschaulichen, in welchem Theoriegebäude eine dramapädagogische Praxis heimisch werden kann. Das Dach des Gebäudes sind für mich Theorieansätze in der Tradition der britischen Dramapädagogik (z.B. BOLTON 1979; 1984 und WAGNER 1979), die natürlich grundsätzlich angereichert werden können durch komplementäre Ansätze aus einer entsprechenden Bildungstradition anderer Länder.

¹⁰⁹ Vgl. SCHELLER 1989, darin eine Liste seiner einschlägigen Veröffentlichungen zu verschiedenen Aspekten des Szenischen Spiels als Lernform.

¹¹⁰ Das Standbild-Verfahren wird z.B. hier wie dort eingesetzt. Hingegen arbeitet SCHELLER nicht mit dem *Teacher in role-Verfahren*, das in der britischen Dramapädagogik eine zentrale Rolle spielt. Umgekehrt sind in der britischen Praxis z.B. keine *Einführungsgespräche* vorgesehen.

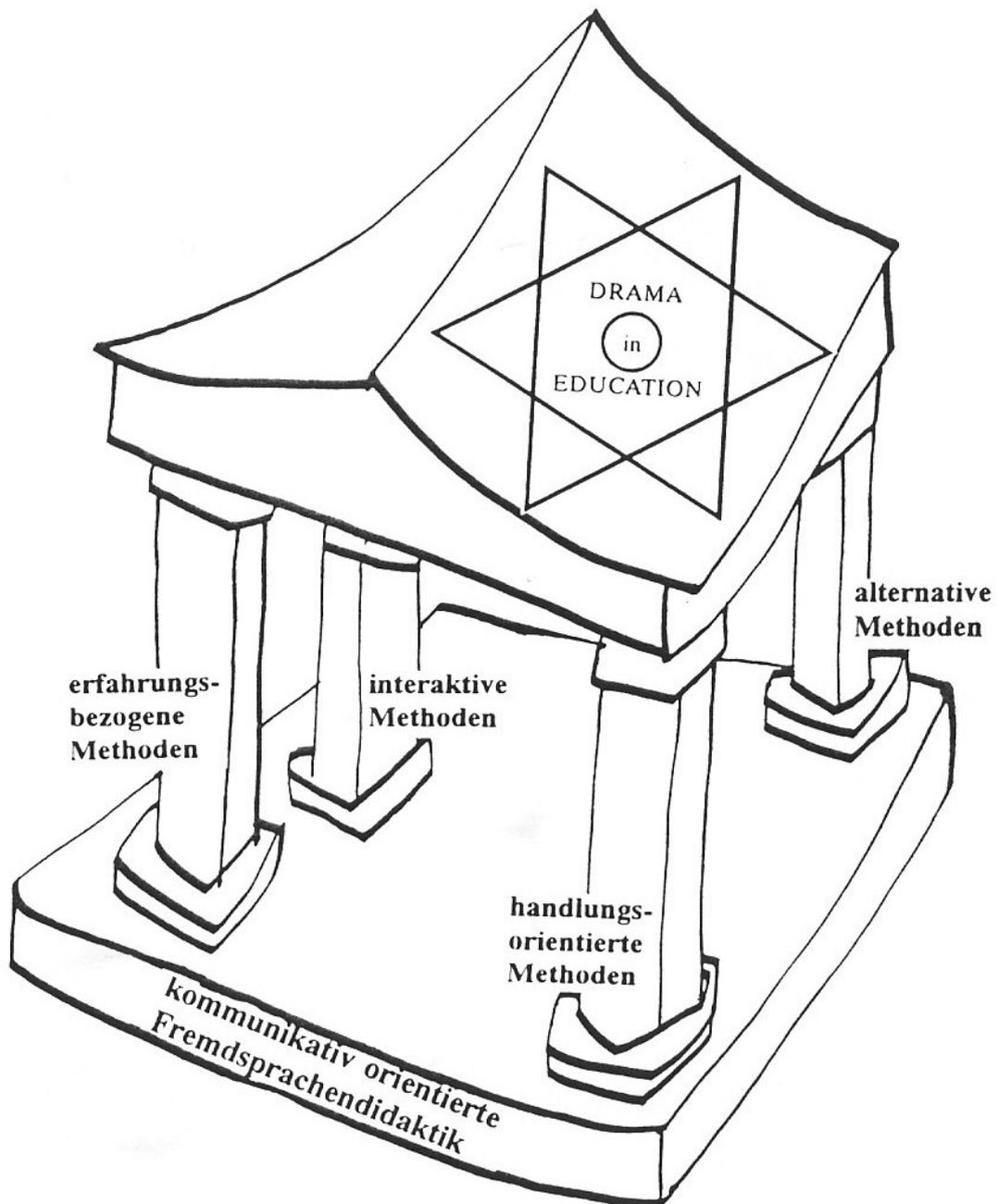


Abb. 34: Das Theoriegebäude eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts