

Stefanie Giebert / Eva Göksel (Eds.)

Dramapädagogik- Tage 2018 Drama in Education Days 2018

Conference Proceedings
of the 4th Annual Conference
on Performative Language Teaching and Learning

Stefanie Giebert / Eva Göksel (Eds.)

Dramapädagogik- Tage 2018

Drama in Education Days 2018

Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on
Performative Language Teaching and Learning

©2019 Stefanie Giebert, Eva Göksel

The right of the editors to be identified as the authors of the editorial material, and of the authors for their individual chapters, has been asserted in accordance with sections 77 and 78 of the US Copyright, Designs and Patents Act 1988.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.



Typeset in Cambria and Candara

Layout and typeset by Evelyn Leissenberger

Cover photo: From the performance of “Herzphrasen”, an educational drama project on German poetry at Tübingen University, 2014.

Inhaltsverzeichnis

I.	Vorwort.....	5
I.	Foreword.....	8
II.	Grundlegendes Basics	11
1	Tanya Wittal Dürkop Lehren, Lernen, Handeln – Potentiale und Anwendungsfelder der Dramapädagogik im Sprachunterricht.....	12
2	Natalia Dominguez Sapien Macht kein (Psycho-)Drama draus!.....	23
III.	Aktuelle Forschung Current Research.....	32
3	Georgina Dragović Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Dramapädagogik im schulischen Fremdsprachenunterricht.....	33
IV.	Inspiration aus der Praxis Practical Inspiration.....	44
A.	Sprache durch Klang und Bewegung Language through Sound and Movement... 44	
4	Brigitte Hahn Michaeli Texte begehen, Texte verstehen: eine Workshop-Skizze.....	45
5	Chris Mitchell & Marieke De Koning An Improvisational Approach to Body and Voice: Language Learning through the Silent Experience and the Engaged Body	53
6	Anke Stöver-Blahak Workshop Sprechen und Vortragen mit Gedichten – Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht	61



B.	Fokus auf Grammatik Focus on Grammar	65
7	Kristina Hietz & Dominik Unterthiner Staging Grammar	66
8	Stefanie Giebert Drama Elements in Teaching Academic Language – a Teacher’s Critical Reflection	73
C.	Fokus auf Literatur Focus on Literature.....	83
9	Nina Kulovics & Magdalena Zehetgruber EDanUbeCATION – Kreativität im Fluss: Das Donau-Projekt an der Université de Haute-Alsace.....	84
10	Eva Göksel Building Intercultural Competence Through Process Drama	97
11	Alison Koushki Learning English through Drama, Novels, and Fairy Tales	108
V.	Über die Autor/-innen About the Authors.....	118



I. Vorwort

„Drama und Theater im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“, so lautete im Jahr 2015 der Titel der ersten Konferenz einer mittlerweile vierteiligen Veranstaltungsreihe. Drei Jahre und drei Konferenzen später hat sich der kürzere Name „Dramapädagogik-Tage“ oder „Drama in Education Days“ für die Veranstaltung etabliert und im vorliegenden Tagungsband geben 14 Autor/-innen einen Einblick in die Vielfalt der Dramapädagogik-Tage 2018. Insgesamt wurden vom 19. bis 21. Juli 2018 in Konstanz 21 Vorträge und Workshops gehalten. Die Konferenz endete mit der Aufführung und Diskussion eines für junge Englischlernende konzipierten Theaterstückes.

Worum geht es bei den Dramapädagogik-Tagen? *Dramapädagogik* bzw. das aus dem anglophonen Kulturkreis stammende Konzept des *Drama in Education*, das u.a. von Dorothy Heathcote und Gavin Bolton maßgeblich geprägt wurde, ist kein ganz neues Konzept. Entwickelt bereits in den 1950er Jahren in Großbritannien als Bildungsinstrument, in dem theatrale Elemente im schulischen Kontext zur Wissensvermittlung eingesetzt werden, war im deutschsprachigen Raum ab den 1990er Jahren zum Beispiel Manfred Schewe ein Wegbereiter der Dramapädagogik vor allem im Fremdsprachenunterricht.

Die von Manfred Schewe und Susanne Even herausgegebene Online-Zeitschrift *Scenario* ist seit 2007 Plattform für Forschende im Bereich der Dramapädagogik, ab 2014 kamen *Scenario*-Konferenzen in verschiedenen Ländern hinzu. Eine vor allem auf den deutschsprachigen Raum ausgerichtete Dramapädagogik-Konferenz hatte es jedoch bis dato nicht gegeben, was schließlich den Anstoß für die Ausrichtung der ersten (bilingual deutsch-englischen) Dramapädagogik-Tage im Jahr 2015 gab.

Jene erste Konferenz fand an der Hochschule Reutlingen statt (ausgewählte Konferenzbeiträge in *Scenario* 2015/2), organisiert in Zusammenarbeit mit dem dortigen Institut für Fremdsprachen. Seit 2016 ist Eva Göksel Co-Organisatorin und die folgenden Konferenzen fanden 2016 wieder in Reutlingen (Bericht in *Scenario* 2016/02) und danach 2017 (Conference Report 2017 in *Scenario*) und 2018 an der HTWG Konstanz statt. Ziel der Konferenzreihe ist es, eine Plattform für Forschende und Lehrende aller Schulformen (Grundschule bis Erwachsenenbildung) und Sprachen zu bieten, um sich zu Drama und Theater im Fremd- und Zweitsprachenunterricht auszutauschen und fortzubilden.



Um neben den jährlichen Dramapädagogik-Tagen ganzjährig eine Plattform für Neuigkeiten rund um die Dramapädagogik zu bieten, wurde 2016 die Website *dramapaedagogik.de* eingerichtet. 2018 wurde zudem der „Drama in Language Teaching“ Podcast gestartet, in dem Praktiker/-innen und Forscher/-innen zu Wort kommen oder zu verschiedenen Konferenzen (IDIERI, Scenario) berichtet wird.

Der vorliegende Tagungsband umfasst sowohl Artikel mit einer eher theoretischen oder forschungsorientierten Ausrichtung als auch Beiträge, die von den Autor/-innen erfolgreich eingesetzte Drama-Aktivitäten und -Techniken sowie größere Unterrichtsprojekte schildern.

Im ersten Teil des Tagungsbandes geht es um Grundlegendes und Terminologie. **Tanya Wittal-Düerkop** führt in ihrem Artikel in die Potentiale und mögliche Anwendungen der Dramapädagogik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht ein, während **Natalia Dominguez Sapien** die verwandten, aber auch häufig missverstandenen Konzepte der *Psychodramaturgie Linguistique* (PDL), des Psychodramas und der Dramapädagogik im Zuge einer Begriffsklärung vergleichend gegenüberstellt.

Im zweiten Teil, mit dem Fokus aktuelle Forschungsprojekte, nimmt **Georgina Dragović** die Skepsis vieler Lehrer gegenüber Dramapädagogik im Regelunterricht als Ausgangspunkt für die Schilderung ihres Dissertationsprojekts, das die Wirkung von dramapädagogischem DaF-Unterricht an serbischen Schulen im Vergleich mit herkömmlichem Unterricht untersucht.

Im dritten, umfangreichsten, Teil des Bandes machen schließlich Lehrpersonen aus verschiedenen Kontexten, hauptsächlich jedoch aus dem universitären Bereich, ihre Inspiration aus der Praxis zugänglich.

Brigitte Hahn-Michaeli dokumentiert ihren Workshop zum Thema Sprache in Bewegung und schildert wie sie in ihrem universitären Deutschunterricht in Israel mit einfachen Gruppenaktivitäten Studierende aktiviert, Grammatikstrukturen festigt und Texte erkundet.

Auch **Marieke De Koning und Chris Mitchell** legen den Fokus auf Bewegung und beschreiben in ihrem Workshop-Bericht die Verbindung von Körper und Sprache und das zugehörige THEMPPPO-Projekt, das für Studierenden der Universität Grenoble entwickelt wurde.

Abschließend gibt **Anke Stöver-Blahak** Einblick in ihren Workshop zum Thema Gedichtvorträge als Aussprachetraining im universitären DaF-Unterricht und bietet eine Übersicht ihrer Publikationen zum Thema.

Kristina Hietz und Dominik Unterthiner demonstrieren in ihrer Workshopbeschreibung wie englische Grammatik mit Drama-Aktivitäten geübt werden kann und wie sie das von Bara Dočkalová entwickelte *loops*-Format für Grammatikdrills adaptierten und umsetzen.

Stefanie Giebert berichtet von ihrem DaF-Unterricht in einem technisch-orientierten Uni-Vorkurs und von ihren Experimenten bestimmte, für akademisches Deutsch typische, Sprachstrukturen und Vokabular dort dramapädagogisch zu vertiefen.



Nina Kulovics und Magdalena Zehetgruber berichten über ihr literatur- und kulturwissenschaftliches internationales Unterrichtsprojekt im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Université de Haute-Alsace, in dem sich Studierende z.B. durch Drama, Film, kreatives Schreiben und Tanz mit der Donau als europäischem Fluss auseinandersetzen.

Eva Göksel, beschäftigt sich primär mit der Einführung der Methode Dramapädagogik an Schweizer pädagogischen Hochschulen und sie berichtet von ihrem Versuch die Kreation und die Leitung eines *Process Drama* zum Thema interkulturelle Kompetenz im Kontext der Lehrer / -innenbildung näher zu verstehen.

Abschließend beschreibt **Alison Koushki** ihr Aha-Erlebnis als Englischdozentin in Kuwait, das sie dazu führte, mit ihren Studierenden Literatur zu inszenieren und warum sich Märchen auch für erwachsene Lernende als Einstiegsgenre zur Inszenierung im Fremdsprachenunterricht eignen.

Wir wünschen produktive Lektüre,

Stefanie Giebert und Eva Göksel

Referenzen

Giebert, Stefanie. (Gast-Herausgeberschaft). *Scenario* 2015/02.

<http://research.ucc.ie/scenario/2015/02> [abgerufen am 20.06.2019]

Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (2016). Konferenzbericht zu den Dramapädagogik-Tagen an der Hochschule Reutlingen 2016. *Scenario* 2016/02.

<http://research.ucc.ie/scenario/2016/02/GOEKSELGIEBERT/13/de> [abgerufen am 20.06.2019]

Göksel, Eva & Giebert, Stefanie. (2017). Notes on the third Drama in Education Days 2017.

Scenario 2017/01. <http://research.ucc.ie/scenario/2017/01/GoekselGiebert/10/en> [abgerufen am 20.06.2019]

Drama in Language Teaching Podcast: <https://dramapaedagogik.de/en/series/dlt-podcast/>

Dramapaedagogik-Website: <https://dramapaedagogik.de/de/>



I. Foreword

In 2015 a conference titled "Drama and Theatre in Foreign and Second Language Teaching" was called to life at Reutlingen University, Germany. Since then, it has become an annual affair, with its fourth iteration taking place in Konstanz, Germany in 2018. The conference now bears the shorter title "Dramapädagogik-Tage" or "Drama in Education Days". In these conference proceedings, 14 authors provide insight into the diversity of the Drama Education Days 2018, which took place from July 19th to 21st, 2018. The event showcased 21 lectures and workshops and ended with the performance and discussion of a play conceived for young learners of English.

What are the Drama in Education Days about? Drama education or the concept of *Drama in Education*, which originates from the Anglo-Saxon tradition, is not a new concept. It was developed in the UK in the 1950s by pioneers such as Dorothy Heathcote and Gavin Bolton, as an educational tool in which theatrical elements are used in the educational (i.e. school) context to teach various subjects. In the 1990s, Manfred Schewe coined the term *Dramapädagogik* and thus introduced Drama in Education into the German-language context, specifically in foreign language teaching.

The online journal *Scenario*, published by Manfred Schewe and Susanne Even, has been a platform for researchers in the field of drama pedagogy since 2007; from 2014 onwards, Scenario Conferences began to be hosted in various countries. However, what was still missing was a Drama in Education conference based in the German-speaking countries. This provided the impetus for organizing the first (bilingual German-English) Drama in Education Days in 2015.

The first conference in the series took place at Reutlingen University (selected conference papers in Scenario 2015/2), organized in cooperation with the local Institute for Foreign Languages. Eva Göksel joined as co-organizer in 2016 and the following conferences took place in Reutlingen in 2016 (report in Scenario 2016/02) and at the HTWG Konstanz in 2017 (Conference Report in Scenario 2017/01) and in 2018. The aim of the conference is to provide a platform for researchers and teachers of all languages and of all levels – from elementary school to adult education – to exchange ideas and further educate themselves on drama and theatre in foreign and second language education.



In 2016, the website *dramapaedagogik.de* was created, in order to offer a platform for news about drama-based pedagogies in the second-and foreign-language context in general, in addition to news about the annual Drama in Education Days. In 2018, the "Drama in Language Teaching" podcast was also launched, featuring interviews with practitioners and researchers, as well as reports from various conferences such as IDIERI and Scenario Forum.

The present conference proceedings (Drama in Education Days 2018) includes articles with a theoretical or research-based focus, as well as contributions that describe the authors' successful use of drama activities and techniques in their teaching, as well as larger-scale teaching projects that incorporate drama.

The first part of the proceedings focus on the basics of Drama in Education and the terminology specific to the field. In her article, **Tanya Wittal-Düerkop** introduces the potential of, and the possible applications for, Drama in Education in foreign and second language teaching, while **Natalia Dominguez Sapien** compares and clarifies the related but often misunderstood concepts of *Psychodramaturgie Linguistique* (PDL), psychodrama and drama-based pedagogy.

The second part of the conference proceedings focus on current research projects. In her dissertation project, **Georgina Dragović** takes on the scepticism that many teachers express against drama-based pedagogy in regular education. She examines the effect of drama-based education in Serbian schools as compared to conventional teaching.

Finally, in the third and most comprehensive section of the volume, language teachers from a variety of contexts share their inspiration and make their work available in practice.

Brigitte Hahn-Michaeli documents her workshop on the topic of language in motion and describes how she uses simple group activities to activate students, consolidate grammatical structures and explore texts in her university German lessons in Israel. **Marieke De Koning** and **Chris Mitchell** also focus on movement, and describe their work connecting the body and language, and the related THEMPPPO project, which was developed for students of the University of Grenoble. Finally, **Anke Stöver-Blahak** provides insight into her workshop on the topic of poetry lectures as a tool for pronunciation training in university DaF (German as a Foreign Language) lessons and offers an overview of her publications on the subject.

In their description of their workshop, **Kristina Hietz** and **Dominik Unterthiner** demonstrate how English grammar can be practiced with drama activities. They share their adaptation and implementation of the loops format developed by Bara Dočkalová specifically for grammar drills. **Stefanie Giebert** reports on her DaF (German as Foreign Language) lessons in a technically-oriented pre-university course. In addition, she shares her attempts to intensify the practice and memorisation of certain language structures and vocabulary typical of academic German in a drama-based way.



Nina Kulovics and **Magdalena Zehetgruber** report on their literary and cultural studies of a multinational teaching project in the field of German as a Foreign Language at the Université de Haute-Alsace, in which students work with drama, film, creative writing and dance in order to explore knowledge and experiences about the Danube as a European river.

Eva Göksel reports on the introduction of Drama in Education at her University of Teacher Education in Switzerland, as well as examining her attempt to understand the creation and the facilitation of process dramas in that context.

Finally, **Alison Koushki** describes her “aha” experience as an English lecturer in Kuwait, which led her to stage literature with her students. She also explains why fairy tales are suitable for adult learners as an entry-level genre in foreign language teaching.

We wish you happy reading,

Eva Göksel and Stefanie Giebert

References

Giebert, Stefanie. (guest editor). *Scenario* 2015/02. <http://research.ucc.ie/scenario/2015/02> [accessed June 20th, 2019]

Göksel, Eva & Giebert, Stefanie (2016). Incorporating drama techniques in the language classroom: Report on the „Drama in Education Days 2016“ conference in Reutlingen. *Scenario* 2016/02. <http://research.ucc.ie/scenario/2016/02/GOEKSELGIEBERT/13/en> [accessed June 20th, 2019]

Göksel, Eva & Giebert, Stefanie. (2017). Notes on the third Drama in Education Days 2017. *Scenario* 2017/01. <http://research.ucc.ie/scenario/2017/01/GoekselGiebert/10/en> [accessed June 20th, 2019]

Drama in Language Teaching Podcast: <https://dramapaedagogik.de/en/series/dlt-podcast/>

Website Drama in Education: <https://dramapaedagogik.de/en/>



II. Grundlegendes | Basics



1 Lehren, Lernen, Handeln – Potentiale und Anwendungsfelder der Dramapädagogik im Sprachunterricht

Dramapädagogik gilt im deutschsprachigen Raum seit den 90er Jahren als ganzheitliche und innovative Methode für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen (Schewe 1993, 2). Dramapädagogische Methoden fordern Lehrende wie Lernende zu aktiver Teilhabe und Teilgabe heraus, rufen auf zu Kreativität und Fantasie.

Dramapädagogisch unterrichten ist ein Drahtseilakt ohne Netz und doppelten Boden. Angstfrei, neugierig, mutig und mit viel Herzblut gilt es, die eigenen wie die sprachlichen Grenzen zu überschreiten und zu neuen Ufern aufzubrechen.

Der Artikel zeigt auf, dass sich dramapädagogische Methoden des Fremdsprachenlernens in ein didaktisches Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts integrieren lassen. Er möchte zudem aufzeigen, dass Dramapädagogik neben multiperspektivischen auch partizipatorische, kooperative, kreative und handlungsorientierte Zugänge zur individuellen Sprach- und Persönlichkeitsbildung bietet.

Diesen Artikel zitieren:

Wittal-Düerkop, Tanya. (2019). Lehren, Lernen, Handeln – Potentiale und Anwendungsfelder der Dramapädagogik im Sprachunterricht. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 12-22). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Einleitung

Manfred Schewe brachte Dramapädagogik im deutschsprachigen Raum (vgl. Schewe 1993) in die Fachdiskussion ein als Maßstab für ganzheitlichen und handlungsorientierten Fremd-/Zweitsprachenunterricht.



Kürzlich wies Haack in einer umfassenden Studie nach, dass Dramapädagogik auch als Medium der Ausbildung pädagogischer Selbstkompetenz für die professionelle und persönliche Entwicklung von Lehrpersonen hilfreich ist und auch positive Effekte im Hinblick auf eine Kompetenzerweiterung der Lehrperson für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit sich bringt (Haack 2018, 201).

Das dramapädagogische Methodenspektrum ermöglicht es, sich auf spielerische Art und dennoch vertieft mit Sprache auseinanderzusetzen und die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen geforderten kommunikativen Kompetenzen zu fördern (vgl. Trim et al. 2001, 21 & 109-130). Die Methode bereichert den Fremdsprachenunterricht in vier Dimensionen. Erstens ist dramapädagogischer Zweitsprachenunterricht ein ganzheitliches Strategie- und Methodentraining, das den vielfältigen Erwerbsprozessen gerecht wird (vgl. Küppers et al. 2011). Zum Zweiten werden der Körper sowie alle Sinne aktiviert und zu einer Art Lernmedium, z. B. durch bewegungs-, körper- und wahrnehmungsbezogene Übungen, pantomimische Übungen, haptische Übungen mit Objekten und Materialien, rhythmische Übungen, Rollenspiele und szenische Interaktionen (vgl. Tselikas 1999, 28; Demiryay 2013, 93). Drittens sind szenisch-dramatische Formen der Unterrichtsgestaltung Booster für Erkenntnisgewinn. Sie befördern „wirksame Lern- und Behaltenserfolge und damit [die] Steigerung der Lerneffektivität“ (Even 2003, 63). Durch das Einbeziehen nonverbaler Kommunikation und die Thematisierung kultureller Prägungen körpersprachlichen Ausdrucks wird viertens neben dem Sprachverständnis auch die kulturelle Gebundenheit von Sprachhandeln thematisiert.

Mit Dramapädagogik Sprache lebendig und lebensnah vermitteln

Dramapädagogik als handlungs- und erfahrungsorientierte Methode ermöglicht einen lebensweltbezogenen Zugang zur Sprache. Das Unterrichtssetting zielt auf das Gestalten authentischer kommunikativer Handlungskontexte in fiktiven Inszenierungen ab (Tselikas 1999, 41). Die Methode macht das situative Erleben einer sprachlichen Aktion zum Fokus des Unterrichtsgeschehens und trainiert so das kontextgebundene sprachliche Ausdrucksvermögen (Elis 2015, 89). Durch kreative handlungsorientierte Übungen werden die Lernenden selbst aktiv und sind als Gesamtgruppe wie als Person Teil des Prozesses (Birnbaum 2013, 45). Das spielerische Unterrichtsszenario schafft



eine motivierende Lernatmosphäre, die die Sprechbereitschaft steigert und Sprechhemmungen abbaut (vgl. Even 2003, 63 f.; Cislak 2010, 84 f.). In gelenkten und improvisatorischen Übungseinheiten werden das Ausdrucksvermögen und die Kommunikationsfähigkeit gesteigert. Dabei finden Sprachhandeln wie Sprachreflexion stets in realitätsnahen kommunikativen Situationen statt (Birnbaum 2013, 45). Der Germanist Schewe bezeichnet Lehrpersonen und Lernende als „Konstrukteure von Handlungssituationen“ (Schewe 1993, 409), indem sie im Unterricht imaginäre Sprachhandlungen kreieren, die ein physisches und emotionales Sich-Einlassen geradezu herausfordern und zum Sprachhandeln motivieren.

Die dramapädagogische Methode arbeitet darauf hin, mittels metasprachlicher Reflexion die Lernenden für sprachliche und kulturelle Phänomene zu sensibilisieren, z. B. durch Vergleich von Sprechsituationen (vgl. Birnbaum 2013, 50; Demiryay 2013, 94 f.). Darüber hinaus werden die Lernenden im dramapädagogischen Prozess mit allen Sinnen sensibilisiert für Unterschiede von Sprechstilen und körpersprachlichen Konventionen (vgl. Bonnet et al. 2011, 32 ff.). Sprachwissen und Sprachkönnen der Lernenden werden in bewusste Sprachreflexion überführt (vgl. Küppers et al. 2011, 18 ff.). Authentische Sprechansätze in lebensweltnahen Lernumgebungen ermöglichen es dabei den Lernenden, frei spielerisch ihr eigenes Sprachhandeln sowie das der anderen zu erkunden. Zugleich erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Meinung des/der Gegenüber(s). So werden die Lernenden sich Kommunikationsriten und –stilen sowie –absichten bewusst. Der dramapädagogischen Methode inhärent ist es weiterhin, dass sich die Lernenden implizit Wissen über die Kultur der Zielsprache aneignen und somit ihre interkulturellen Kompetenzen ausbauen (vgl. Tselikas 1999, 15; Kessler 2008, 83).

Lernen: kollaborativ, multisensual, selbstgesteuert

Das kooperative und kollaborative Lernen nimmt in der dramapädagogischen Methode einen großen Raum ein: Lehren und Lernen leben von Teilhabe und Teilgabe. Die Methode orientiert sich am individuellen Vorwissen der Lernenden sowie an deren Lern- und Sprachbiographien. Bonnet und Küppers weisen auf das besondere Lehr-/Lern- und Reflexionspotenzial dramapädagogischer Methoden im Hinblick auf Kooperation, Kollaboration und Interaktion im Unterricht hin (Bonnet & Küppers 2011, 48 f.). Für Reusser ist dramapädagogischer Unterricht „ko-konstruktiv“ (Reusser 2006,



159). Er lebt davon, dass die Lehrenden und Lernenden ihre eigenen Vorstellungen und damit verschiedene Perspektiven einbringen: „der einzelne Lerner [...] [ist] selbst [...] aktiv [...]. Es ist ein Unterricht, in dem alle Sinne und in besonderem Maße der Körper in den Lernprozess mit einbezogen werden“ (Oelschläger 2004, 24).

Nach der konstruktiv-kognitiven Lerntheorie regen subjektive Lernprozesse die mentale Vernetzung an. Gerade diese Erkenntnis bildet einen weiteren Grundpfeiler dramapädagogischen Lehrens und Lernens (vgl. Huber 2003, 334-336). Der Didaktiker Tulodziecki fordert, die Lernenden „als selbstgesteuerte Lernende“ wahrzunehmen, die ihre „kognitive[n] Strukturen eigenaktiv weiterentwickeln. Neue Inhalte sollen [...] nicht geschlossen und systematisch präsentiert werden, sondern Lernende entdecken und erklären Phänomene selbständig“ (2004, 27). Dies betont auch Reusser: „Je aktiver und selbstmotivierter, je problemlösender und dialogischer, aber auch je bewusster und reflexiver Wissen erworben [...] wird, desto besser wird es verstanden und behalten [...], desto beweglicher kann es beim Denken und Handeln genutzt werden [...] und als desto bedeutsamer werden die mit dessen Erwerb verbundenen Lernerträge erfahren [...]“ (2006, 159).

Indem die Lernenden im Verlauf einer dramapädagogischen Unterrichtseinheit Sachverhalte multisensual aufnehmen und verarbeiten, verankert sich das neu zu Erlernende nachhaltiger im Gedächtnis als bei herkömmlichen Lernmethoden (vgl. Tselikas 1999, 26 u. 29; Elis 2015, 89 f. u. 112 f.).

Das Aktivieren zum ungehemmten Sprechen und zum selbständigen Sprachhandeln mit allen Sinnen steht dabei im Zentrum der Methode. Dramapädagogik aktiviert alle Lern- und Wahrnehmungskanäle und erzielt nachhaltig verankerte Lernergebnisse: “Classroom drama uses the elements of the art of theatre [...]. The difference between the theatre and the classroom drama is that in theatre everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom the participants get the kicks” (O’Neill 2015, 40 - Fussnote 9).

Lehren: begleitend, moderierend, motivierend

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht ändern sich die klassischen Rollenzuweisungen für Lehrperson und Lernende. Die englische *Drama in Education*-Pionierin Dorothy Heathcote spricht hier vom ‚teaching in role‘, dem experimentellen



Interagieren zwischen Lernenden und Lehrenden im Schutz einer temporären Rolle, insbesondere in der von Heathcote geprägten performativen Form des sogenannten *Process Drama*. Die Lernenden sind in ihren Rollen dabei die Triebkraft der Handlung. Sie erhalten den Expertinnen- und Expertenstatus in ihrem, wie Heathcote es benennt, „Mantle of Expert“ (Taylor 2016, 13 u. 25). Die Lehrperson übernimmt in der Vorbereitungsphase und für die anfänglichen Erläuterungen die Regie, im Spiel selbst aber lediglich die Moderation oder initiiert situativ und flexibel Situationswandel. Die Lehrperson greift im Spiel nur wenn nötig in die Handlung ein, z. B. wenn neue Entwicklungen oder neue Informationen ins Spiel gebracht werden. Die Lernenden gestalten ihre Rolle nach einführenden Informationen, Handlungs- und Rollenanweisungen der Lehrperson (vgl. Taylor 2016, 39 u. 126; Bryant et al 2015, 22 ff.). Das bedeutet, dass die Lehrperson in Recherche und Planung der Unterrichtseinheit alle möglichen Themen zu und um den Unterrichtsschwerpunkt herum sehr genau eruieren muss und sie dem zweitsprachlichen Wissensstand nach entlasten muss. Hierbei muss sie oft einen Großteil des didaktischen Materials selbst herstellen. Nur selten kann auf passgenaue Lehrwerke oder Unterrichtsmaterial zurückgegriffen werden. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, den dramapädagogischen Lernprozess so zu strukturieren, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, das neu zu Erlernende vor ihrem individuellen Wissenshorizont verarbeiten zu können. Hierzu gibt die Lehrperson ein Unterrichtssetting vor, bei dem die Lernenden selbst die Initiative zum Sprachhandeln ergreifen können. Ihr eigenes Begreifen, Erleben und Gestalten führt zur Konstruktion neuen Wissens. Hierfür ist die sprachliche und handelnde Interaktion innerhalb der Lerngruppe zum einen und zum anderen mit der Lehrperson entscheidend.

Als eine Form interaktiven Lehrens und Lernens korreliert das Gelingen mit der Verständigung innerhalb der Lerngruppe (vgl. Tselikas 1999, 42 u. 52). Deshalb ist die Lehrperson gefordert, für eine klar strukturierte Phasierung sowie einen verbindlichen Verhaltens- und Regelkodex für die Lerngruppe vorzugeben (vgl. Tselikas 1999, 34 u. 42 f. u. 57 ff.). Zudem kommt ihr die Aufgabe zu, eine angenehme Atmosphäre zu kreieren und Vertrauen zu vermitteln. Darüber hinaus obliegt es der Lehrperson den eigenen Sprachgebrauch auf Genauigkeit und Verständlichkeit hin zu überprüfen. Sie fungiert sozusagen implizit und explizit als Sprachvorbild. Ritualisierungen ihrer



Sprachverwendung für bestimmte zu erwartende Sprachhandlungen der Lernenden sind daher sehr wichtig. Dabei ist eine Sprachreflexion zu den Varietäten und die vergleichende Einbeziehung der Muttersprachen für die Lernenden innerhalb des dramapädagogischen Unterrichts ein Zugewinn. Dramapädagogisch Sprachen unterrichten bedeutet daher nicht nur methodisches Umdenken, auch die klassische Rolle der Lehrperson und ihr Lehrverständnis wandeln sich. Die Lehrperson moderiert den Prozess und sie begleitet die Lernenden auf Augenhöhe. Das Unterrichtsgeschehen formiert sich kollaborativ.

Mit Sprache handeln: imaginativ, empathisch, nachhaltig

In dem Bewusstsein, dass sich die Lehrperson wie die Lernenden im sozialen Kontext Schule bzw. Universität befinden, erproben sie gemeinsam im Imaginieren und Improvisieren realer Sprechansätze ihr Sprechen mit allen Sinnen in geschütztem Rahmen.

Tselikas etablierte hierfür den Begriff des unterrichtlichen Sprachhandelns in imaginierten, aber an der Lebenswelt orientierten „Sprachnotsituationen“ (Tselikas 1999, 29 u. 41). Dabei geht sie von der Tatsache aus, dass sich Lernende im unterrichtlichen wie im außerunterrichtlichen Kontext sozusagen permanent in „Sprachnotsituationen“ (Tselikas 1999, 15 f.) befinden, die ihr Sprachhandeln bestimmen.

Die Dramapädagogik macht sich genau diese Situation spracherkundend zunutze. Die Methode konstruiert an der Realität orientierte (und damit anders als die eher ‚künstlichen‘ Übungen aus traditionellen Lehrwerken), aber imaginierte Sprachnotsituationen für fiktive szenische Sprechansätze und initiiert so das selbstständige Sprachhandeln der Lernenden (vgl. Tselikas 1999, 21 u. 28 f.). Diese unterrichtlichen Sprachnotsituationen bilden reale Alltagssituationen fiktiv nach und fördern das freie, spontane Sprechen. Dabei meint Tselikas explizit das Schaffen imaginierter Situationen, die verbales und non-verbales Sprachhandeln einfordern. Im Gegensatz zu Rollenspielen aus dem Methodenkanon klassischen Fremdsprachenunterrichts sind diese imaginativen Sprechansätze aus der Theaterarbeit sowohl an der Lebenswelt orientiert als auch ästhetisch gebunden (vgl. Fleming 2006, 4 u. 11). Ästhetische und symbolische Darstellungsformen sowie Sprechmuster und



zielgerichtete Scaffolding-Sprachhilfen unterstützen hierbei Lernende mit geringen Sprachkenntnissen. Zugleich fördern freie dramapädagogische Übungen Lernende mit guten Sprachkenntnissen spielerisch und sprachlich heraus.

Das Experimentieren mit neuen oder anderen Rollen fasziniert die Lernenden und ermöglicht somit eine bessere Rollenidentifikation. Das aktive Sich-Einbringen mit Körper, Stimme, Mimik und Gestik stärkt zudem die Kreativität und die Imaginationsfähigkeit der Lernenden, denn das emotionale Sich-Identifizieren mit der Rolle fordert gestisches, mimetisches und freies Sprachhandeln sozusagen heraus (vgl. Tselikas 1999, 26; Haftner 2014, 217 f.). Zugleich sensibilisiert es für die Besonderheiten der fremd-/zweitsprachlichen Kultur (vgl. Tselikas 1999, 19) und schult kultursensibles Verhalten. Dramapädagogik soll die Behaltenspotenziale steigern, da das persönlich faszinierende Lernerlebnis die Inhalte nachhaltig, da mehrkanalig im Gedächtnis zu verankern vermag (Tselikas 1999, 16).

Dramapädagogik eignet sich daher für die Sprachvermittlung als Form schülerzentrierten Lehrens und Lernens im besonderen Maße, da hier die Spracherfahrungen in fiktiven Rollenkontexten als ‚leibliche‘ Sprachhandlungsprodukte auf allen Sinnesebenen gespeichert werden (vgl. Tselikas 1999, 21). Booth nennt im dramapädagogischen Unterricht gewonnene Spracherfahrungen „true language experience“ (Booth 1987, 5).

Dramapädagogisch Sprache(n) unterrichten: Anwendungsfelder

Sprache wird im dramapädagogischen Unterrichtsszenario nicht nur als Text wahrgenommen, Sprache ist zugleich situatives Ereignis und performativer Akt (vgl. Surkamp et al. 2015, 6). Erstens entwickeln die Lernenden durch das spielerische Einbetten sprachlicher Lerneinheiten in ästhetisierte kommunikative Situationen individuelle und ihrem Erwerbsstand angemessene sprachliche Strategien, um sprachliche Konstruktionen zu erkennen oder sprachliche Formeln kontextgemäß anzuwenden (vgl. Haftner et al. 2014, 217 ff.). Der Pädagoge Kessler bemerkt hierzu: „Lernende können bei der dramatischen Arbeit [...] die vielfältigsten Situationen und Thematiken, die ihr Interesse und ihre Begeisterung wecken, behandeln. Darüber hinaus ermöglicht der spielerische Aspekt des Dramas den spielerischen, erforschenden und neugierigen Gebrauch der Fremdsprache“ (2008, 71 f.). Dramapädagogische



Übungsfolgen bedienen sich zu Beginn zwar Sprechhilfen für das strukturierte Sprechen nach dem Scaffolding-Prinzip (z.B. Satzmuster, Vokabelentlastung), geben innerhalb der dramapädagogischen Unterrichtsphasen aber immer mehr Freiraum für un gelenktes Sprechen unter Einbeziehung des gesamten sprachlichen Instrumentariums des Körpers. Rollenspiele, szenische Improvisationen sowie Figuren- und Objekttheaterelemente lassen sich mithilfe von Scaffolding für alle Themen sehr gut für das Herausbilden eines altersgemäßen bildungssprachlichen Registers einsetzen. Vorteil des Scaffolding ist die Orientierung am individuellen Sprach- und Lernstand der Lernenden und das unterstützende Begleiten auf die nächste Lern- und Verstehensebene. Dramapädagogik stärkt so schrittweise und nicht überlastend die Kommunikationsfähigkeit und hilft, Sprache strategisch zu nutzen, mündlich oder schriftlich. Die Übungen lassen viel Raum für schülerinitiierte Interaktionen. Sie befördern auch die Reflexion auf die Konstruktivität und Kontextgebundenheit von Sprachhandlungen. Das unmittelbare Sich-Hineinversetzen in eine Rolle erleichtert dabei das Sich-Einverleiben fachspezifischer Sprachstrukturen (vgl. Kessler 2008, 39).

Zweitens werden die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) sowie die vier Fertigkeiten beim Wortschatzlernen (Erlernen, Behalten, Erweitern, Verwenden) nicht isoliert von-, sondern in Verbindung miteinander gefördert, denn Wortschatzlernen ereignet sich situativ gebunden und wird in allen vier Fertigkeiten geübt. Dramapädagogik sorgt so für das Erlernen, das Behalten, das Erweitern und das aktive Verwenden des Wortschatzes. Die Lernenden werden dazu befähigt, spontan sprachlich zu handeln. Scheinbar mühelos erreichen sie eine lexikalische Kompetenz, die ein kontextfreies Auswendiglernen von Vokabeln wohl nicht erreichen würde. Ritualisierungen im Unterrichtsverlauf, z. B. chorische oder rhythmische Repetitionen sind hierfür hilfreich.

Performatives Lehren und Lernen setzt drittens einen starken Fokus auf die phonologische Bewusstheit, eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Dramapädagogik baut mithilfe von bewegten Übungen zu Lauten oder Silben, bzw. in Reimen, die Angst vor Sprachfehlern ab und motiviert, angstfrei in der Zweitsprache zu kommunizieren.

Kreative Vermittlungswege durch den Dschungel der Grammatik zu schlagen, hierfür ist das dramapädagogische Instrumentarium viertens geeignet, da es sprachliche Formen



und Strukturen spielerisch und variantenreich bewusst macht. Das Regellernen passiert sozusagen nebenbei. Zielsetzung ist dabei, dieses Wissen und kontext- und situationsgebunden abrufbar zu machen. Die emotionalen wie kognitiven Kanäle werden im Tun mit allen Sinnen aktiviert, ebenso wie die ästhetisch-kreativen im Imaginieren von Situationen und Rollen, die physischen in kinästhetisch-bewegungsorientierten Phasen und die sozialen Fähigkeiten in Aushandlungsprozessen, Debatten und Reflexionen.

Mein nachstehendes Schaubild (Abb. 1) zeigt dramapädagogische Anwendungsfelder, die geeignete Übungsformen für nonverbale Übungen, gelenkte und ungelenkte sprachliche Übungen bis zu offenen Übungen innerhalb der verschiedenen Unterrichtsphasen vorstellen.

Anwendungsfeld I <i>nonverbale Übungen</i>	Anwendungsfeld II <i>Gelenkte sprachliche Übungen</i>	Anwendungsfeld III <i>Offene, ungelenkte sprachliche Übungen</i>
<ul style="list-style-type: none">• nonverbale Körper-, Atem-, Sprech- und Ausspracheübungen für Stimm- und Zwerchfelltraining; für Aussprache und phonologische Bewusstheit; für Aufmerksamkeit, Fokussierung, Konzentration• akustische und physische Choreographien für Sprachbewusstheit, Aufmerksamkeit, Fokussierung, Konzentration, phonologische Bewusstheit• Body Percussion, Bewegungschoreographien für Aufmerksamkeit, Fokussierung, Konzentration, Koordination• Pantomime für Selbst- und Fremdwahrnehmung, Koordination• Standbilder, Dia-Klick für interaktives Sprachhandeln, Koordination in der Gruppe, für spielerisches Bewusstmachen sprachlicher Formen und Strukturen	<ul style="list-style-type: none">• verbale Auflockerungs-, Assoziations-, Impuls- und Rotationsspiele für das Vorbereiten der szenischen Übungen, für den Abbau von Sprechhemmungen• Rollenspiele, Simulationen für den Abbau von Sprechhemmungen, für das Fördern der Sprechbereitschaft, für das Einüben von Strukturen• Satzsalat, Storyline für kontextgebundenes Sprachhandeln, kooperatives Aushandeln• Jeux dramatiques für expressives Sprechen mit Gebärden, Mimik, Bewegung, Geräuschen - Ziel: inneres Erleben spielerisch-expressiv darstellen• gemeinsames, bewegungsbegleitetes chorisches Sprechen für die phonologische Bewusstheit, für das Erkennen sprachlicher Konstruktionen• Wortschatz- und Grammatikspiele für kontextgebundenes Regellernen und Anwenden von Sprachstrukturen, für kontextgemäßes Anwenden sprachlicher Formen• Szenen, Monologe oder Dialoge nachspielen oder selbst erfinden für expressives Sprechen mit Gebärden, Mimik, Bewegung, Geräuschen - Ziel: kontextgebundenes Anwenden von Sprachstrukturen	<ul style="list-style-type: none">• szenische Inszenierungen für das Erkennen und freie Anwenden von Sprachstrukturen, für spielerisches Bewusstmachen sprachlicher Formen und Strukturen• akustische oder physische Collagen für das Erkennen und das freie Kombinieren von sprachlichen und metasprachlichen Elementen• Improvisationen für das Experimentieren mit Sprache und mit sprachlichen Konstruktionen, für spielerisches Bewusstmachen sprachlicher Formen und Strukturen• Ausdrucks- und Tanztheater für emotionales Sich-Einverleiben von Sprachhandeln, für spielerisches Bewusstmachen sprachlicher Formen und Strukturen

Abb. 1: Eigens zusammengestelltes Schaubild - Anwendungsfelder - vgl. hierzu auch: Tselikas 1999; Even 2003, S. 59f.; Schewe 2015, 27 ff.; Elis 2015, 91)



Literatur- und Quellenverzeichnis

- Birnbaum, Theresa (2013): Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre Bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca. *Scenario* VII/1, 40-59. <http://publish.ucc.ie/scenario/2013/01/Birnbaum/04/de> [abgerufen am 25.02.2019]
- Bonnet, Andreas; Küppers, Almut (2011): Kooperatives Lernen und Dramapädagogik. In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, 32-52
- Booth, David (1987): *Drama Words. The Role of Drama in Language Growth*. Toronto: Language Study Centre
- Bryant, Doreen; Rummel, Sophie (2015): Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Ferien-Theatercamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. *Scenario* XV/2, 7-36. <http://research.ucc.ie/scenario/2015/2015-02/scenario-2015-02.pdf> [abgerufen am 25.02.2019]
- Demiryay, Nihan (2013): Vom Nutzen der Dramapädagogik für den Fremdsprachenunterricht. In: *Von Generation zu Generation: Germanistik: Festschrift für Kasım Eğin zum 65. Geburtstag*. İzmir: Ege Üniv. Basımevi, 93-97. http://www.germanistik-im-netz.de/gindok/frontdoor?source_opus=29284 [abgerufen am 25.02.2019]
- Elis, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola (Hrsg.): *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 89-115.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Fleming, Mike (2006): Drama and language teaching: the relevance of Wittgenstein's concept of language games. In: Fleming, Mike: *Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education*. *Journal of Aesthetic Education. Humanising Language Teaching* 8(4),1-12
- Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden: Metzler/Springer.
- Haftner, Magdalena; Kuhfuß, Anne-Marie (2014): Ich habe gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche – Wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert. In: Bernstein, Nils et al. (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, 217-233.
- Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- Kao, Shin-Mei; O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama*. Stamford et al.: Ablex.
- Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.



- Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Diesterweg
- Oelschläger, Birgit (2004): Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. *GFL-Journal – German as a Foreign Language*. Band 1, 24-37.
<http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf> [abgerufen am 25.02.2019]
- O’Neill, Cecily (Hrsg.) (2015): *Dorothy Heathcote on Education and Drama. Essential Writings*. New York: Routledge.
- Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus - vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias; Fuchs, Michael et al. (Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: hep Verlag, 151-168
http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-0000-000023e23a62/Reusser_Erneuerung_der_didaktischen_Kultur.pdf [abgerufen am 25.02.2019]
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren – Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Surkamp, Carola; Hallet, Wolfgang (2015): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung. In: Wolfgang Hallet; Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Band 5. Trier: WVT, 1–18.
- Taylor, Tim (2016): *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert*. Norwich: Singular.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [abgerufen am 25.02.2019]
- Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid: (2004): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



2 Macht kein (Psycho-)Drama draus!

Dramapädagogik, Psychodrama, Psychodramaturgie:
Versuch einer Begriffsklärung

Obwohl der psychodramaturgische Ansatz zum Fremdsprachenerwerb seit mehr als 40 Jahren existiert, herrscht in der Fachliteratur bis heute keine Einigkeit darüber, was seine genaue Funktionsweise und seine Zielsetzungen sind und in welchem Zusammenhang er zum therapeutischen Psychodrama steht. Dieser Beitrag stellt einen Versuch dar, begriffliche Klarheit zu schaffen, wobei der Fokus auf die Beziehung zwischen der Psychodramaturgie und der Dramapädagogik gesetzt wird.

Diesen Artikel zitieren:

Dominguez Sapien, Natalia. (2019). Macht kein (Psycho-)Drama draus! Dramapädagogik, Psychodrama, Psychodramaturgie: Versuch einer Begriffsklärung. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 23-31). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte der PDL

Die *psychodramaturgie linguistique* (PDL) wurde 1977 von Bernard und Marie Dufeu als ‚Pädagogik des Seins‘ konzipiert, die eine Alternative zur ‚Pädagogik des Habens‘ darstellen sollte. Als ‚Pädagogik des Habens‘ bezeichnen die Autoren nicht ausschließlich den ‚konventionellen Sprachunterricht‘, wie in der Fachliteratur meistens angenommen wird¹, sondern jede Art des (im weitesten Sinne) lehrwerkzentrierten inhaltsbezogenen Unterrichts, bei dem die Kursinhalte auf die eine oder andere Weise vordefiniert werden. Somit grenzt sich die PDL auch von solchen ‚nicht-konventionellen‘ Methoden der Fremdsprachenvermittlung wie *Total Physical Response* oder

¹ „What is this exactly?“, fragt Schewe (1995: 411) zu Recht in seiner Rezension zu Dufeus *Teaching Myself*.



Suggestopädie ab (Dufeu 2003:30)². Dennoch wird die PDL in der Forschung zusammen mit diesen und anderen Ansätzen den sogenannten ‚alternativen Methoden‘ zugeordnet (Surkamp 2017:3). Die Dramapädagogik zählte anfangs ebenso zu den alternativen Methoden, setzte sich aber mit der Zeit als anerkannte Form des Fremdsprachenunterrichts weitgehend durch (vgl. Schewe 2007; Haack 2018:50f.). Die PDL dagegen wird nach wie vor und selbst von Dramapädagogen als „alternatives Methodenkonzept“ bezeichnet, das „außerhalb des etablierten Fachdiskurses“ steht (Even 2003:178).

Beim lehrwerkzentrierten Unterricht erleben die Kursteilnehmer/-innen laut Dufeu eine „doppelte Verfremdung“: „Es sind nicht ihre Wörter, da es nicht ihre Muttersprache ist (erste Verfremdung), und es sind nicht ihre Worte, denn sie sollen über Dinge sprechen, die nicht unbedingt ihrem Ausdruckswunsch entsprechen (zweite Verfremdung)“ (2016 2003:39). Wenn die Teilnehmer/-innen ihre Kursinhalte aber von Anfang an selbst bestimmen bzw. in der Gruppe spontan entstehen lassen können, wird diese Verfremdung auf die formale Ebene reduziert (ebd.). Der Fremdsprachenunterricht ist dann nicht mehr curriculum-, sondern teilnehmer- und gruppenorientiert und die Sprachstrukturen werden effizienter aufgenommen, weil sie Inhalte vermitteln, die bei den Teilnehmern eine emotionale Resonanz finden.

Methodische Grundlagen und Techniken, die eine solche Fremdsprachenvermittlung ermöglichen, haben ihren Ursprung einerseits im Psychodrama von Jakob Moreno, andererseits in verschiedenen Formen von Dramaturgie oder angewandtem Theater (z.B. Expression spontanée, Theater der Unterdrückten u.a.). Psychodrama und Dramaturgie werden von Dufeu als zwei Hauptquellen seiner Pädagogik angegeben und spiegeln sich in ihrem Namen wieder (Dufeu 2003:61). Ironischerweise war es vermutlich gerade der Name *Psychodramaturgie linguistique*, der zu begrifflichen Verwirrungen in der Fachliteratur führte und damit für eine verzerrte Rezeption der PDL durch die Fachgemeinschaft sorgte. Die Psychodramaturgie wurde mit dem Psychodrama gleichgestellt bzw. verwechselt, als ‚therapeutische Methode‘ klassifiziert und mit Merkmalen versehen, die in den Quellentexten nicht zu finden sind. In den folgenden Abschnitten soll der Versuch unternommen werden, vor allem diejenigen Missverständnisse auszuräumen, die für den Zusammenhang zwischen der PDL und der

² Zu weiteren Merkmalen der Pädagogik des Habens vgl. Dufeu 2003: 25ff., 386f.



Dramapädagogik relevant sind. In einem zweiten Schritt wird eine neue Aufstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen beiden Ansätzen vorgeschlagen.

Dramapädagog/-innen über die PDL

In den theoretischen Texten zur Dramapädagogik wird die PDL als benachbartes Konzept bezeichnet (vgl. Schewe 2007: 147). Einen detaillierten Vergleich zwischen der Psychodramaturgie und der Dramagrammatik als Teil der Dramapädagogik findet man bei Even (2003). Bei diesem Vergleich stützt sich die Autorin auf das 1998 erschienene Buch von Ortner *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*, das bis heute eine der wenigen Referenzquellen für Autoren/-innen ist, die über ‚alternative Methoden‘ im Allgemeinen recherchieren.

Auf die Arbeit von Ortner (1998) wird hier nicht im Detail eingegangen. Es soll lediglich auf die Tatsache hingewiesen werden, dass sie, nicht nur in Bezug auf die PDL, zahlreiche Fehler aufweist, die sich bei der Überprüfung der Quellentexte feststellen lassen (vgl. Dufeu 2001).

Während sich Even mit Ortners Darstellung der Dramapädagogik kritisch auseinandersetzt (Even 2003:52), scheint sie auf ihre Aussagen über die PDL zu vertrauen und übernimmt diese Aussagen weitgehend in ihre Gegenüberstellung der Dramagrammatik und der PDL. Dabei übersetzt sie die französische Originalbezeichnung *psychodramaturgie linguistique* als „Linguistisches Psychodrama“ (Even 2003: 178), wodurch eine Identifikation von Dufeus Ansatz mit dem Psychodrama als Therapie geschaffen und sein dramaturgischer Aspekt ausgeklammert wird. Even definiert die PDL als „Herangehensweise, die Fremdsprachenunterricht mit der psychotherapeutischen Methode des Psychodramas (...) verknüpft“ und dabei „zumindest spracherwerbstheoretische Gesichtspunkte und Prinzipien der Immersionstheorie in seine Überlegungen miteinbezieht“ (ebd.).

Diese Verwechslung mit der Therapie wird von den Autoren/-innen und Verfechter/-innen der PDL betont vermieden, der dramaturgische Aspekt dagegen hervorgehoben, weswegen sie in ihren eigenen Schriften die deutschen Bezeichnungen ‚Sprachpsychodramaturgie‘ und ‚Sprachdramaturgie‘, aber niemals ‚Psychodrama‘ verwenden (Dufeu 2003, Feldhändler 2009). Auf die von Even (und Ortner) im



Zusammenhang mit der PDL erwähnte Immersionstheorie lässt sich bei Dufeu kein einziger Verweis finden.

Even stellt einige Gemeinsamkeiten zwischen der PDL und der Dramapädagogik fest, zu denen der Anspruch beider Ansätze auf Ganzheitlichkeit, die Einstellung gegenüber Fehlern, die Berücksichtigung der individuellen Äußerungsabsichten der Lernenden beim Fremdspracherwerb, die Auffassung des fremdsprachlichen Handelns als Interaktion und Begegnung und schließlich der Einsatz von bestimmten Dramatechniken (z.B. Doppeln) und Requisiten (z.B. Masken) gehören (vgl. Even 2003:178f.). Den zentralen Unterschied zwischen diesen zwei pädagogischen Konzepten sieht sie darin, dass der Spracherwerb in der PDL im Gegensatz zur Dramapädagogik eine sekundäre Funktion erfülle, während ihre Hauptfunktion eine therapeutische sein solle:

Auch im dramapädagogischen Unterricht geht es um Möglichkeiten der Selbsterfahrung, aber nicht im psychotherapeutischen Sinne, sondern als Erfahrungen der eigenen Handlungsfähigkeit in und mit der Fremdsprache bzw. der ganzheitlichen Texterschließung. (...) Persönlich bedeutsame Erfahrungen können im Schutz der Fiktion stattfinden (...), jedoch ist eine solche Persönlichkeitsentwicklung nicht, wie im Linguistischen Psychodrama, ein dem Fremdspracherwerb eindeutig übergeordnetes Lernziel (ebd.:180).

Auch diese Behauptung wird mit einer Referenz auf Ortner (1998) belegt, obwohl zahlreiche Beiträge (vgl. Fußnote 3) existieren, in denen der Unterschied zwischen dem Psychodrama als Therapie und der Psychodramaturgie als Fremdsprachenpädagogik erläutert wird:

In der PDL wird diese psychodramatische Funktion nicht eingesetzt: die Trainerin liefert dem Protagonisten nur die sprachlichen Mittel, um das auszudrücken, was er in der betreffenden Situation ausdrücken möchte und nicht, was er ‚nicht auszusprechen vermag‘. Sie trägt nur dazu bei, die Blockaden sprachlicher Natur zu beheben bzw. zu reduzieren. Die Trainerin verfolgt ebenso nicht die Intention, bestimmte therapeutische Funktionen des Psychodramas zu erfüllen (...). Es ist nicht Ziel der PDL, in die Privatsphäre des Protagonisten einzudringen und seine nicht bewussten Gefühle auszudrücken bzw. freizulegen. Dies wäre Aufgabe einer psychotherapeutischen Arbeit. (...) Dies fordert von der Trainerin, ihre



pädagogischen Ziele immer im Auge zu behalten und sich stets der Grenzen ihrer Rolle und des edukativen Arbeitskontextes bewusst zu bleiben (Dufeu 2013:181f.)³.

Die Verwechslung der Begriffe *Psychodramaturgie* und *Psychodrama* kann also leicht zur irrtümlichen Annahme eines therapeutischen Anspruchs der PDL führen. Ausgehend von dieser Annahme trifft Even dann eine Reihe weiterer Aussagen über die Merkmale, die die PDL aus ihrer Sicht kennzeichnen und von der Dramagrammatik grundlegend unterscheiden. Sie behauptet zum Beispiel, dass der PDL-Ansatz in erster Linie auf unbewusste, nicht-kognitive Lernprozesse abziele und damit dem eigenen Anspruch auf Ganzheitlichkeit nicht gerecht werde, während die Dramagrammatik mit kognitiven *und* nicht-kognitiven Seiten der menschlichen Persönlichkeit arbeite (vgl. Even 2003:180f.). Dies kann durch folgende Äußerung von Dufeu widerlegt werden:

Der Teilnehmer ist mit seiner gesamten Person und Persönlichkeit in den Spracherwerbs- bzw. Lernprozess einbezogen, das heißt auf der körperlichen, affektiven und intellektuellen Ebene und mit seiner sozialen und geistigen Dimension. (...) Der Verstand wird also nicht unter dem Vorwand auf Eis gelegt, dass das Gefühl nun auch zu Wort kommen darf; er behält jedoch nicht die ausschließliche Vorrangstellung, die ihm oft im konventionellen Unterricht eingeräumt wird (Dufeu 2003:56,58).

Weiterhin heißt es bei Even (2003: 180f.), der ganze Erwerbsprozess in der PDL sei um die Lehrperson organisiert, die als therapeutische Kraft, Erschafferin einer angenehmen Lernatmosphäre der Geborgenheit und „verordneten Gruppenharmonie“ sowie als einzige Input-Quelle auftrete. Die PDL sei „eine in sich streng geschlossene Methode, die wenig Lernerinitiative zulässt“, während die Dramagrammatik eine Demokratisierung des Lernprozesses anstrebe (Even 2003:181). In diesem Zusammenhang schreibt Dufeu:

Die TeilnehmerInnen und die Gruppe stehen im Mittelpunkt. (...) Trainerin antwortet auf Nachfrage, begleitet, unterstützt, liefert das fehlende Sprachmaterial, kommt dem Ausdruck und Wissenswunsch der Teilnehmer nach. (...) TrainerIn und TeilnehmerInnen teilen die Verantwortung für den Ablauf und Inhalte des Kurses (Dufeu 2003:386f.).

Die angeführten Beispiele sollen zeigen, in welchem Maße die Begriffsverwirrung *Psychodrama/Psychodramaturgie* die Rezeption der PDL innerhalb des

³ In diesem Beitrag wird aus neueren Quellen zitiert. Es gibt aber diverse Publikationen zur Abgrenzung der PDL vom Psychodrama, die vor Evens Buch (2003) erschienen sind. Auch im Buch *Teaching Myself*, das Even als Referenz angibt, wird dieses Thema ausführlich behandelt (vgl. Dufeu 1991b, Dufeu 1994, Dufeu 2003 u.a.).



dramapädagogischen Fachdiskurses beeinflusst hat. Es ist daher vonnöten, die vorhandene Literatur über die PDL zu revidieren und weitere Fehler zu berichtigen. Überdies besteht Bedarf an neueren Studien, die die PDL aus der Perspektive der aktuellen Fremdsprachendidaktik untersuchen würden.

Auch Schewe (1994, 2007) hat sich in seinen Arbeiten mit der PDL und ihrer Beziehung zur Dramapädagogik befasst. Im Gegensatz zu Even (2003) nimmt Schewe die Abgrenzung der PDL vom Psychodrama zur Kenntnis, wirft aber die Frage nach möglichen therapeutischen Nebenwirkungen der PDL auf:

A slight contradiction suggests itself to the reader: Dufeu does not want to provide therapy, however, in his section on teacher training he casually talks about "therapeutic effects" which can be achieved by re-enacting situations the participants have experienced?" (Schewe 1994:411)⁴.

Schewe (ebd.) äußert einige Bedenken in Bezug auf die Anwendbarkeit der PDL im institutionellen Rahmen, sieht aber in diesem Ansatz generell ein großes Potential, von dem jeder Fremdsprachenlehrende profitieren könne und welches durchs Miteinbeziehen von literarischen und kulturellen Aspekten des Fremdsprachenerwerbs ergänzt werden müsse.

Dramapädagogik und Psychodramaturgie: Ein neuer Vergleichsversuch

Nachdem die Notwendigkeit einer Begriffsabgrenzung zwischen dem *Psychodrama* und der *Psychodramaturgie* aufgezeigt und auf einige Interpretationsfehler in der Fachliteratur hingewiesen worden ist, stellt sich nun von neuem die Frage, was die Dramapädagogik und die Psychodramaturgie tatsächlich miteinander verbindet und voneinander unterscheidet. Die folgende Gegenüberstellung wurde in Anlehnung an die Dramapädagogik-Modelle von Schewe (1993), Even (2003) und Tselikas (1999) einerseits⁵ und das PDL-Modell von Dufeu (2003) andererseits erarbeitet und soll die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen knapp zusammenfassen.

Die wichtigsten Gemeinsamkeiten zwischen der PDL und der Dramapädagogik:

⁴ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Frage findet sich bei Dufeu (2003: 391ff).

⁵ Zu verschiedenen Definitionen und Modellen der Dramapädagogik siehe auch Haack (2018: 49-56).



- Das Lernen wird als ganzheitlicher Prozess aufgefasst.
- Die Phasen des Spracherwerbsprozesses werden mit den Phasen der kindlichen Frühentwicklung verglichen (vgl. z.B. Tselikas).
- Der Unterricht ist gruppenorientiert.
- Es wird parallel auf zwei Ebenen, der realen und der symbolischen, gearbeitet.
- Der Unterricht wird als Begegnung konzipiert.
- Die Unterrichtsaktivitäten beinhalten häufig eine Einstiegs- (Aufwärm-) und eine Ausstiegsphase.
- Die Unterrichtsaktivitäten geben den Lernenden eine Struktur vor, innerhalb welcher sie ihr schöpferisches Potential spontan entfalten können (kreativer Rahmen in der PDL; Ritual und Risiko in der Dramapädagogik).
- Die Rollen und Masken haben eine Schutzfunktion; sie erlauben den Lernenden, sich hinter fiktiven Personen zu verstecken und selbst zu entscheiden, wie viel sie von ihrer realen Persönlichkeit preisgeben möchten.
- Empathie wird als ein wichtiger Aspekt beim Erwerb einer Fremdsprache gewertet und durch verschiedene Lernaktivitäten gefördert. Speziell von der Lehrperson wird ein hohes Maß an Empathie erwartet.
- Die Lehrperson steht meistens unterstützend im Hintergrund, kann aber bei Bedarf auch eine Rolle übernehmen (vgl. Florida 2017: 322).
- Die Fehler werden nicht als Misserfolg, sondern als notwendiger Teil des Erwerbsprozesses betrachtet.

Die wichtigsten Unterschiede zwischen der PDL und der Dramapädagogik:

- Im Gegensatz zum dramapädagogischen Unterricht, der sehr viele verschiedenen Formen haben kann, hat ein PDL-Kurs, vor allem in der ersten Intensivwoche einen festen Ablauf.
- In der PDL steht neben der gesamten Gruppe auch jedes einzelne Individuum im Mittelpunkt des Erwerbsprozesses. Der Unterricht ist nach den Kriterien der ‚relationellen‘ Progression aufgebaut und setzt bei einzeldramaturgischen Übungen an, die dann nach und nach durch gruppendramaturgische Aktivitäten abgelöst werden (Dufeu 2003:87).
- Statt eine Sprachnotsituation entstehen zu lassen, in der sich die Teilnehmer/innenaufgefordert fühlen, sprachlich zu handeln, wird in der PDL mit dem natürlichen Bedürfnis des Menschen gearbeitet, sich auszudrücken und den anderen mitzuteilen; das Ziel ist es, jeglichen Druck abzubauen und die Lust zum Sprechen zu erwecken.
- Die Inhalte des Unterrichts werden nicht vordefiniert, sondern von den Teilnehmer/innen im Laufe des Kurses spontan entwickelt.
- Bei vielen dramapädagogischen Aktivitäten ist die gesamte Gruppe in das Rollenspiel miteinbezogen; die Teilnehmenden eines PDL-Kurses wechseln dagegen ständig zwischen der Rolle des Protagonisten und der des Zuschauers.
- Im dramapädagogischen Unterricht werden oft die Fehler zusammengetragen und im Anschluss an die Aktivität während der Reflexionsphase besprochen. In



der PDL wird darüber hinaus eine spezielle Aufladetechnik verwendet, die es erlaubt, die Fehlerkorrektur in den Ablauf der dramaturgischen Aktivität direkt einzubinden.

- Das dramapädagogische Doppeln ist eine Inszenierungstechnik, bei der eine Figur von zwei Akteuren gespielt wird. Das Doppeln in der PDL ist dagegen eine der Grundtechniken zum Fremdsprachenerwerb (Even 2003: 162f., Dufeu 2013).

Die hier angebotene Liste hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vor allem weil sich beide Ansätze in kontinuierlicher Entwicklung befinden. Zusammenfassend lässt sich aber sagen, dass sich die Unterschiede zwischen der PDL und der Dramapädagogik hauptsächlich in der ersten Phase eines PDL-Kurses bemerkbar machen, die überwiegend teilnehmerorientiert ist und viele Übungen zur Einzeldramaturgie beinhaltet. Ab der zweiten Phase (PDL-2: Gruppentheater) lassen sich dagegen viele Gemeinsamkeiten mit dem dramapädagogischen Unterricht feststellen. In Hinsicht auf die pädagogischen Prinzipien und Haltungen sowie die Auffassung des Menschen scheinen die Dramapädagogik und die Psychodramaturgie vollkommen kompatibel zu sein, weshalb sie im Fremdsprachenunterricht einander nicht ausschließen, sondern ergänzen sollten.

Literaturverzeichnis

- Dufeu, Bernard (1991). Psychodrama, Dramaturgie oder Pädagogik: Die Psychodramaturgie. In: R. Batz & W. Buße (Hrsg.). *Moderne Sprachlehrmethoden* (372-387). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Bd. 623.
- Dufeu, Bernard (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.
- Dufeu, Bernard (2001). Rezension des Buches von Brigitte Ortner: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. <http://www.psychodramaturgie.de/upload/ortner.html> [zuletzt abgerufen 09.07.2019]
- Dufeu, Bernard (2003). *Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*. Mainz: Éditions psychodramaturgie.
- Dufeu, Bernard (2013). Das Doppeln in der Psychodramaturgie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 2/ Oktober 2013, 173-187.
- Dufeu, Bernard (2016). La projection comme moteur d'expression. 44e congrès de l'UPLEGESS: Norme et référentiel- créativité et innovation : quelle médiation dans un contexte d'apprentissage. Paris, ESTP, Tome II: 99-104.
- Even, Susanne (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum.
- Feldhändler, Daniel (2009). Das Leben in Szene setzen. Wege zu einer relationellen Sprachdramaturgie. *Scenario*, III(1), 46-63.



<http://research.ucc.ie/scenario/2009/01/feldhendler/05/de> [zuletzt abgerufen am 09.07.2019]

Florida, Aurora (2017). Die Psychodramaturgie Linguistique-Methode im Einzelsetting. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 1/Okttober 2017, 319-333.

Haack, Adrian (2018). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden, J. B. Metzler/Springer.

Ortner, Brigitte (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.

Schewe, Manfred (1993). Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Universität Oldenburg.

Schewe, Manfred (1995). Bernard Dufeu: Teaching Myself. Oxford 1994 (Oxford University Press). Book Reviews. *System*, 23(3), 410-412.

Schewe, Manfred (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorn. In: *Scenario*, 1(1), 142-153.

<http://research.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08/de> [zuletzt abgerufen am 09.07.2019]

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010. 2. Aufl. 2017.

Tselikas, Elektra I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Fuessli.



III. Aktuelle Forschung | Current Research



3 Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Dramapädagogik im schulischen Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden wird eingangs die problematische Lage der Integration der Dramapädagogik im Bildungsdiskurs beschrieben. Darauf aufbauend wird ein prägnanter Überblick über den Forschungsstand der performativen Fremdsprachendidaktik gegeben, woraufhin die Problematik der Überzeugungskraft von Pro- und Contra-Argumenten erörtert wird. Im Anschluss daran wird über ein laufendes Dissertationsprojekt, das sich zum Ziel setzte, die Effizienz der Dramapädagogik und die Möglichkeiten deren Implementation in der Regelschule zu untersuchen, referiert. Der Beitrag schließt mit einem Appell an Forschende ab, die Dramapädagogik in Zukunft experimentell zu untersuchen, um Bildungseinrichtungen vom Bildungspotenzial aus einer generalisierenden Perspektive überzeugen zu können.

Schlüsselwörter: Theater- und Dramapädagogik, schulischer Fremdsprachenunterricht, Grammatikvermittlung, qualitative und quantitative Forschung, Effizienz.

Diesen Artikel zitieren:

Dragović, Georgina. (2019). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Dramapädagogik im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 33-42). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Vorspiel auf dem Theater

Die Polemik um die Integration der Dramapädagogik in die Regelschule lässt sich schön mit dem Streitgespräch im *Vorspiel auf dem Theater*, der zweiten Einleitung von Goethes Werk *Faust, der Tragödie erster Teil*, vergleichen, in dem drei Protagonisten – der Direktor, der Dichter und der Schauspieler – vehement über die Rolle des Theaters



diskutieren. *Der Direktor* wünscht sich eine unterhaltsame Theateraufführung, die möglichst viele Leute anlockt. Im Publikum sieht er lediglich ungebildete Zuschauende, die weder eine tiefgründige Belehrung, noch ästhetische Erlebnisse nötig hätten. Für ihn besteht der Sinn des Theaters im Geldprofit. *Der Dichter* widersetzt sich der Forderung, das Theaterstück auf ein Mittel zum Erreichen sämtlicher Zwecke zu reduzieren, weil ihm das Schöpferische am Herzen liegt. Er möchte kein auf die Erwartungen des Publikums zugeschnittenes Stück schreiben, weshalb er versucht, den Direktor mit allen möglichen Mitteln von der Bedeutung der Kunst zu überzeugen. Es stört ihn, dass das Potenzial der Kunst nicht genügend ernst genommen wird. *Der Schauspieler* befindet sich hingegen in einem Zwiespalt. Geld spielt bei ihm überhaupt keine Rolle. Im Gegensatz zum Dichter glaubt er, dass Kunst dann geschaffen ist, wenn die Aufführung beim Publikum Begeisterung auslöst. Er möchte die Menschen im Hier und Jetzt auf eine künstlerische Weise unterhalten. Obwohl ihm viel an der Resonanz des Publikums liegt, wertet er die Kunst nicht wie der Direktor ab, weshalb er den Dichter ermutigt, seine Ziele nicht aufzugeben. Schließlich wird der Auseinandersetzung ein Ende gesetzt, indem der Direktor seine Forderungen noch einmal klar zum Ausdruck bringt. Diesem widersetzt sich keiner der beiden, da sie letztendlich finanziell von ihm abhängig sind.

Mit diesem Prolog wollte Goethe „die Problematik, die sich aus den Spannungen zwischen dem dichterischen Anspruch einerseits und den Erfordernissen des Theaters sowie den Bedürfnissen des Publikums andererseits ergibt“ (Schmidt 2011: 50), pointieren. Analog dazu möchte ich auf die Lage der Dramapädagogik im Bildungsdiskurs hinweisen: Viele Bildungseinrichtungen nehmen wie *der Direktor* den Wert des Theaters als Bildungsmittel nicht genügend wahr (vgl. Fasching 2017).⁶ Nach wie vor zweifeln zahlreiche Akteur/-innen der Bildungswelt am Lernprofit, den die Lernenden durch das „Theaterspielen“ gewinnen könnten, weshalb im Regelunterricht weiterhin (fast) nicht drama- und theaterpädagogisch gearbeitet wird (Belliveau/Kim 2013: 10f.; Fasching 2017: 196). Indes sind Theater-AGs an Schulen willkommen, weil dem Theater ein Unterhaltungswert zugeschrieben wird. Oftmals besteht der Zweck von Theater-AGs darin, ein Theaterstück vorzubereiten, um es schließlich zu einem speziellen Anlass vor einem Publikum (meistens vor den Eltern) aufzuführen. Dabei

⁶ Die Ergebnisse der im Rahmen von Faschings Studie (2017: 198) durchgeführten Befragung zeigt, dass sich etwa 15% der befragten dramaorientierten Lehrkräfte (n=34) mehr Unterstützung von der Schulleitung wünschen; doppelt so viele wünschen sich mehr Unterstützung von Kolleg/-innen (ebd.).



kassieren Schulen normalerweise kein Geld, aber gewinnen auf jeden Fall an Wertschätzung.

Obwohl Theater-AGs aus didaktischer Sicht sehr nützlich sind, können sie die Nachteile des bewegungsarmen Regelunterrichts nicht kompensieren. Erstens finden sie in der Regel außerhalb der Unterrichtszeit statt. Zweitens werden sie üblicherweise von einer gewissen Anzahl an freiwilligen Lernenden besucht. Die Lernenden, die nach dem Unterricht AGs besuchen, sind in der Regel freiwillig dort. Insofern bleibt das Problem des kognitiv ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts in vielen Kontexten weiterhin bestehen (vgl. Edmondson & House 2011: 118; Huneke & Steinig 2010: 121; Jelic 2011: 21). Dieses Problem ist einer der Gründe, weshalb die Verfechter/-innen der Dramapädagogik die Bildungspolitik und die Lehrpraxis genauso vehement wie *der Dichter* den Direktor kritisieren (vgl. DICE Konsortium 2010; Kessler & Küppers 2008; Huber 2003; Ronke 2005; Schewe 1993; Schmenk 2015; Schwerdtfeger 2000). Dramaorientierte Fachleute betrachten das Theater in erster Linie als Bildungsmittel, zu dessen wertvollen Nebeneffekten u. a. der Spaß zählt. Sie kämpfen für den Einsatz (der Mittel) des Theaters im Unterricht, weil sie den Wert des Lernprozesses, der bei der dramapädagogischen Arbeit ausgelöst wird, mehr als das Produkt bzw. die Aufführung vor einem Publikum schätzen. Freilich ist auch ihrerseits ein Widerstand zu spüren, die Dramapädagogik den institutionellen Rahmenbedingungen anzupassen, weil befürchtet wird, dass der eklektische Einsatz dramapädagogischer Verfahren auf Kosten der Kunst gehen könnte (vgl. Schmenk 2015: 45).

Wie *der Schauspieler*, so sind auch viele Lehrkräfte zwischen den Forderungen der Bildungseinrichtungen und denjenigen der Dramapädagogik hin- und hergerissen. Einerseits möchten sie ihre Lernenden ganzheitlich fördern und effektiv unterrichten. Gleichzeitig liegt ihnen sehr viel daran, von den Lernenden geliebt zu werden und sie auf eine möglichst unterhaltsame Weise durch die Schulzeit zu begleiten. Es gibt immer mehr Lehrkräfte, die sich für die Dramapädagogik interessieren und die Ideen dieses Ansatzes unterstützen. Doch für viele von ihnen stellt die dramapädagogische Arbeit im Fremdsprachenunterricht eine Gratwanderung dar. Der Druck dieses Spannungsverhältnisses ist einer der Gründe, weshalb sie sich lieber an die herkömmlichen Lehrverfahren halten (vgl. Schmenk 2015: 44), mit denen sie nicht viele, aber zumindest mit Sicherheit einige Ziele (wie z. B. die Förderung kognitiver, reflexiver



und reproduktiver Sprachfähigkeiten) erreichen können (vgl. Portmann-Tselikas 2003: 18).

Erfahrungs- oder evidenzbasierte Dramapädagogik?

An den Dramapädagogik-Tagen in Konstanz 2018 äußerte sich eine Kollegin mir gegenüber: „I know that drama works. But how do I prove it? Because my colleagues aren't convinced.“ In dieser Äußerung spiegelt sich die Erfahrung vieler dramaorientierter Lehrkräfte wider: Obwohl man selbst zutiefst von der Wirkung überzeugt ist, scheitert man oft dabei, andere umzustimmen.

Seit der Veröffentlichung von Schewes Dissertation *Fremdsprache inszenieren* (1993) wurden viele Versuche unternommen, möglichst viele Pro-Argumente zu finden, um die Dramapädagogik als festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts etablieren zu können. Dies resultierte darin, dass über die Jahre eine gewisse Anzahl an theoretischen Werken und Forschungsarbeiten erschien, dass verschiedene Fachverbände und Zeitschriften entstanden und dass spezielle Fortbildungen sowie Tagungen organisiert wurden, wodurch u. a. die Lücke zwischen der Praxis dramapädagogischer Arbeit auf der einen und der theoretischen Anbindung an fachdidaktische Diskurse auf der anderen Seite geschlossen werden sollte.⁷

Trotz des großen Fortschritts, den man an der Vielzahl an theoretischen Diskussionen, Falldokumentationen sowie Untersuchungen sehen kann, mangelt es weiterhin an stringenten Argumenten, welche die Bildungseinrichtungen von der Dramapädagogik als einem geeigneten Ansatz für ein *wirkungsvolles* Lehren und Lernen überzeugen würden (vgl. Belliveau & Kim 2013: 10; Boehm 2014: 250). Die Mehrheit der Lehrerschaft äußert ihre Bedenken in vielerlei Hinsicht; manche fürchten sich davor die Autorität zu verlieren, andere fürchten aufgrund des Zeitaufwandes die Curricula- und Prüfungsanforderungen nicht erfüllen zu können, oder es gibt Lehrpersonen, die grundsätzlich daran zweifeln, dass man spielerisch überhaupt lernen kann (für weitere Contra-Argumente vgl. Dragovic 2017: 120; Fratini 2008: 57; Jelic 2011: 133; Royka 2002: 1). Dass diese Bedenken nicht grundlos sind, erklären sich Jelic (2011) und Fratini (2008) damit, dass noch kein Konzept vorliegt, das einen Kompromiss zwischen der

⁷ Eine Übersicht über die Vielfalt von Verbänden, Arbeiten (Studien, Aufsätze, Lehrbücher, Spielsammlungen usw.), Internetseiten u. Ä. findet sich in Küppers, Schmidt & Walter (2011).



Dramapädagogik einerseits und den schwierigen schulischen Rahmenbedingungen – beispielsweise zeitlicher, räumlicher und curricularer Art – andererseits ermöglichen würde. Wie Jelic (2011: 122) konkludiert, „besteht der Kandidat Dramapädagogik die Theorieprüfung mit sehr guten Noten, schwächelt aber bei der praktischen Umsetzung.“

Einer der Gründe für diesen Umstand liegt m. E. darin, dass die performative Fremdsprachendidaktik bislang beinahe nur qualitativ erforscht wurde (vgl. Haack 2018: 52). Aufgrund qualitativer Befunde sowie einer Vielzahl von Erfahrungsberichten wird der Dramapädagogik zwar ein großes Potenzial zugeschrieben. Doch das Problem liegt in der Aussagekraft dieser Erkenntnisse, weil sie sich nicht generalisieren lassen. Mit anderen Worten wurden dank allen *qualitativen* Studien mittlerweile viele Hypothesen aufgestellt, wovon jedoch nur wenige im Rahmen von *quantitativen* Studien getestet wurden. Der Mangel an der Überzeugungskraft von Argumenten führte schließlich dazu, dass der Ruf nach Evidenz für die Wirksamkeit performativer Ansätze immer lauter wurde (vgl. Belliveau & Kim 2013: 17f.; Even 2016: 19; Haack 2018: 52; Hawkins 1993: 60; Küppers 2015: 152; Sambanis 2013: 116; Schewe 2015: 26; Schmenk 2015: 46). Dementsprechend haben sowohl Lehrkräfte als auch Fachleute im Bereich der Fremdsprachendidaktik volles Recht darauf, misstrauisch zu sein, solange nicht nachgewiesen wird, dass mit dramapädagogischen Verfahren bessere Lern- und Motivationseffekte erzielt werden können und dass der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht eine realistische Alternative für den herkömmlichen Unterricht an Schulen darstellt.

Das Dissertationsprojekt „Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren“⁸

Die Motivation zur Ausarbeitung meiner Dissertation ist nicht nur aus der guten Erfahrung mit der Dramapädagogik, sondern auch aus der schlechten Erfahrung mit der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht hervorgegangen. Meine Unterrichtserfahrung deckte sich mit den empirischen Erkenntnissen: Der Lernerfolg, die Motivation und die affektive Einstellung sind im Bereich der Grammatikvermittlung immer noch brennende Problemfelder (vgl. Edmondson & House 2011: 49f.; Even 2011:

⁸ Der komplette Arbeitstitel lautet: Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren. Eine empirische Untersuchung zur Effizienz dramapädagogischer Verfahren im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik.



299). Auf der Suche nach einer Lösung für die Probleme mit der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht stieß ich auf Evens *Dramagrammatik* (2003). Von den Ideen dieses Buches inspiriert, versuchte ich selbst grammatische Inhalte dramapädagogisch in der Grundschule zu vermitteln. Die freudigen Gesichter meiner Lernenden sowie das Gefühl, dass sie die grammatischen Regeln besser verstehen und anwenden konnten, waren die Gründe, der Dramapädagogik ein besonderes Augenmerk zu widmen. Im Sinne meiner zitierten Kollegin entschied ich mich, die Wirkung der Dramapädagogik im Rahmen einer Promotionsarbeit zu untersuchen. Ich ging der Frage nach, ob durch den Einsatz von dramapädagogischen Verfahren didaktische Defizite im schulischen Kontext aufgehoben werden können, zumal es m. W. bis heute keine quantitative Studie im schulischen DaF-Unterricht gibt, welche die Effizienz der Dramapädagogik nachzuweisen versucht.⁹

Zu diesem Zweck wurde eine longitudinale Interventionsstudie mit Kontrollgruppen-Design durchgeführt. Die Intervention fand im Schuljahr 2015/16 in zwei Grundschulen in Serbien statt. Insgesamt wurden sechzig Fünftklässler/-innen untersucht, die über keine Deutschkenntnisse verfügten. Für die einjährige Intervention wurden zwei tragfähige Unterrichtskonzepte entwickelt, die sich nur in Hinsicht auf den Unterrichtsansatz unterscheiden.¹⁰ Ziel war es, Hypothesen zur *Lernleistung*, *Nachhaltigkeit des Erworbenen*, *Angst*, *Beurteilung der Lehrkraft* und *des Unterrichts* sowie zur *Motivation und Einstellung* zu überprüfen. Zusätzlich wurde der Fokus auf die Grammatikvermittlung gerichtet, um zu untersuchen, ob die Grammatik mittels dramapädagogischer Verfahren als integraler Teil sprachlichen Handelns erfolgreich vermittelt werden kann, ohne dabei zu demotivieren. Das Datenmaterial wurde mittels verschiedener Tests zur Leistungsmessung, mehrerer Fragebogenaktionen und einer Gruppendiskussion gewonnen. Ein Teil der Daten wurde mittels Verfahren der deskriptiven und induktiven Statistik ausgewertet, was es ermöglichte, Vergleiche zwischen den Klassen anzustellen, um valide Aussagen über die Effizienz der Dramapädagogik treffen zu können. Des Weiteren wurden die Daten qualitativ

⁹ Das heißt nicht, dass es im schulischen FSU keine Interventionsstudien gibt, die kognitive, konative und affektive Variablen untersuchen (z. B. Bora 2017; DICE-Konsortium 2010; Domkowsky 2011).

¹⁰ D. h., dass bei der Konzipierung darauf geachtet wurde, dass der Input, das Lehrwerk, die Stundenanzahl usw. gleich waren und dass sich die untersuchten Klassen lediglich darin unterschieden, ob der Stoff auf dramapädagogische oder herkömmliche Weise vermittelt wurde.



ausgewertet, um eine tiefere Einsicht in den Forschungsprozess zu gewinnen und die statistisch ausgewerteten Befunde besser verstehen zu können. Die bisher ausgewerteten Ergebnisse stützen die Annahme, dass die Dramapädagogik unter den zeitlichen, räumlichen und curricularen Rahmenbedingungen in den schulischen Fremdsprachenunterricht implementiert werden kann und dass sie trotz der Anzahl an Lernenden und materieller Ressourcen praktiziert werden kann.¹¹

Fazit: Brückenschlag zwischen Erfahrung und Evidenz

Die sechs Wörter meines Vortragstitels an der diesjährigen Dramapädagogik-Tagung symbolisieren die Ingredienzen von *Lehren* und *Lernen* (vgl. Abbildung).¹² Die versteckte Botschaft hinter den hervorgehobenen Wortteilen ist das Fazit, das aufgrund der bisher vorliegenden Ergebnisse aus der Psychologie, Pädagogik und Didaktik gezogen werden kann: Es soll mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe 1993: 8) gelernt und gelehrt werden.



Abbildung: Vortragstitel der Autorin

Wie dargelegt wurde, ist die schulische Realität von dieser Forderung noch weit entfernt. Dieser Umstand geht jedoch nicht wie bei Goethe auf Kosten der Kunst. Vielmehr scheint er auf Kosten der Lernenden zu gehen, die trotz der Insuffizienz herkömmlicher Unterrichtsverfahren immer noch mehr oder weniger traditionell unterrichtet werden. Dass die Dramapädagogik noch keine Verbreitung im schulischen

¹¹ Da sich das Projekt in der Abschlussphase befindet, können keine detaillierten Ergebnisse referiert werden. Die Promotionsarbeit wird voraussichtlich im Jahr 2019 veröffentlicht.

¹² Sowohl der kreative Titel als auch die Abbildung sind original und stammen von der Autorin.



Fremdsprachenunterricht fand, ist nicht nur, aber u. a. darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte Angst davor haben, die von der Bildungseinrichtung geforderten Leistungen mit der Dramapädagogik nicht erbringen zu können. Dabei kann ihnen nicht vorgeworfen werden, dass sie sich weiterhin an altbekannte Verfahren halten und der Dramapädagogik misstrauen, zumal die Wirkungskraft der Dramapädagogik und anderer performativer Ansätze zwar vielfach dokumentiert, aber wenig im Fremdsprachenunterricht erforscht wurde.

Es mag sein, dass Goethe recht hat, dass man es in der Bühnenwelt nicht allen recht machen kann. In der Bildungswelt hingegen ließe sich diese Spannung auflösen. Es muss nur mit richtigen Mitteln nachgewiesen werden, wie die Dramapädagogik unter den institutionellen Rahmenbedingungen integriert werden kann und dass Spaß und effektives Lernen einander nicht ausschließen, sondern vielmehr in einem reziproken Verhältnis stehen. Daher muss eine Brücke zwischen *Erfahrung* und *Evidenz* (aus qualitativer und quantitativer Forschung) geschlagen werden. Denn erst, wenn nachgewiesen wird, dass die Dramapädagogik den Bedürfnissen aller Akteur/-innen im Bildungsdiskurs gerecht werden kann, werden auch weniger risikofreudige Lehrkräfte die Dramapädagogik als Bildungsmittel rezipieren und ausprobieren wollen.

Das vorgestellte Forschungsprojekt erhofft sich, mit den Ergebnissen Lehrkräfte zu ermutigen, dramapädagogische Verfahren künftig mehr in den Regelunterricht zu integrieren, sowie Forschende zu motivieren, die Dramapädagogik experimentell zu erforschen, um neue Antworten auf kontext- und adressatenabhängige Fragen zu den Effekten aus einer anderen Perspektive zu erhalten. Es bleibt zu hoffen, dass die Ergebnisse künftiger Interventionsstudien als handfeste Argumente in der Bildungspolemik genutzt werden können, um der Dramapädagogik sowie anderen performativen Ansätzen Tür und Tor öffnen zu können.

Literaturverzeichnis

- Belliveau, George & Kim, Won (2013). Drama in L2 Learning: A Research Synthesis. *Scenario*, Vol. 7, Issue 2, 7–27. <http://research.ucc.ie/scenario/2013/02/BelliveauKim/02/en> [abgerufen am: 11.9.2018]
- Boehm, Siegfried (2014). Probieren geht über Studieren – Dramenpädagogische Reflektionen. In Nils Bernstein & Charlotte Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 93. Göttingen: Universitätsverlag, 249-258.



- Bora, Simona Floare (2017). *Beyond the Mere Word. Exploring the Language of Drama through Text- and Performance-based Approaches for Developing L2 Oral Skills*. Dissertation, Department of Language and Linguistics, University of Essex.
<http://repository.essex.ac.uk/21287/1/Final PhD thesis Simona Bora.pdf> [abgerufen am: 27.11.2018]
- Dragović, Georgina (2017). *Dramapädagogische Grammatikvermittlung im schulischen DaF/DaZ-Unterricht*. In Monika Clalüna & Barbara Tschärner (Hrsg.), *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ: Wortschatz – Chunks – Grammatik*. Akten der 6. Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer – Universität Bern, 117-123.
- DICE-Konsortium (Hrsg.) (2010). *DICE - Die Würfel sind gefallen. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für Bildungstheater und Bildungsdrama*.
http://www.dramanetwork.eu/file/policypaper_short_DE.doc [abgerufen am: 13.9.2018]
- Domkowsky, Romi (2011). *Theaterspielen - und seine Wirkungen*. Dissertation, Universität der Künste Berlin.
https://opus4.kobv.de/opus4udk/frontdoor/deliver/index/docId/25/file/domkowsky_romi.pdf [abgerufen am: 3.3.18]
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. überarb. Aufl.). Tübingen: UTB.
- Even, Susanne (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Even, Susanne (2011). *Drama Grammar: Towards a Performative Postmethod Pedagogy*. *Language Learning Journal*, v39 n3, 299-312.
- Even, Susanne (2016). *Mit Gerüchten durch die Wüste. Dramagrammatik in Theorie und Praxis*. In Anica Betz et al. (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren*. Baltmannsweiler: Schneider, 7-22.
- Fasching, Maria (2017). *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II*. Dissertation, Universität Graz. <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/1838047> [abgerufen am: 11.7.2018]
- Fratini, Nathalie (2008). *Der Gebrauch des Dramas im Deutschunterricht in Luxemburg seit 1945*. Dissertation, Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/3067/> [abgerufen am: 6.3.2018]
- Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hawkins, Barrie (1993). *Back to Back: Drama Techniques and Second Language Acquisition*. In Manfred Schewe & Peter Shaw (Hrsg.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Lang, 59-79.
- Huber, Ruth (2003). *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.



- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (6., neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Jelic, Vlado (2011): *Das Theater mit dem Englischbuch. Systematische Förderung mündlicher Kompetenzen mit dramapädagogischen Lehrverfahren*. Dissertation, Philosophische Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. <http://publications.rwth-aachen.de/record/64323/files/3894.pdf?version=3> [abgerufen am: 10.3.2018]
- Kao, Shin-Mei (1994). *Classroom Interaction in a Drama-Oriented English Conversation Class of First-Year College Students in Taiwan: A Teacher-Researcher Study*. Dissertation, Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1487853913099&disposition=inline [abgerufen am: 12.9.2018]
- Kessler, Benedikt & Küppers, Almut (2008). A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. *Scenario*, Vol. 8, Issue 2, 3-24. <http://research.ucc.ie/scenario/2008/02/kesslerkueppers/02/de> [abgerufen am: 12.11.2018]
- Küppers, Almut (2015). Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WTV, 154-164.
- Küppers, Almut, Schmidt, Torben & Walter, Maik (2011). Stepping Stones - Theatermethoden und Dramapädagogik. In Almut Küppers, Torben Schmidt & Maik Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel, 222-226.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003). Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. *Babylonia*, 2/03, 9-18.
- Ronke, Astrid (2005). Wozu all das Theater? Drama und Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States. Dissertation, Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin <https://depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/1448>
- Royka, Judith G. (2002). Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching. *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 6, 1. <http://iteslj.org/Articles/Royka-Drama.html> [abgerufen am: 5.7.18]
- Sambanis, Michaela (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schewe, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Schewe, Manfred (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WTV, 21-36.
- Schmenk, Barbara (2015). Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussion. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WTV, 37-50.
- Schmidt, Jochen (2011). *Goethes Faust, erster und zweiter Teil* (3. Aufl.). München: C.H. Beck.



Schwerdtfeger, Inge. C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 24, 587-606.



IV. Inspiration aus der Praxis | Practical Inspiration

A. *Sprache durch Klang und Bewegung | Language
through Sound and Movement*



4 Texte begehen, Texte verstehen: eine Workshop-Skizze

Diesen Artikel zitieren:

Hahn-Michaeli, Brigitte. (2019). Texte begehen, Texte verstehen: eine Workshop-Skizze. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 44-51). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Stunde über Stunde sitzen die Studierenden an der Elite-Universität Technion, Israel Institute of Technology in Haifa, Israel, bewegungslos in überfüllten Hörsälen und leisten reine Kopfarbeit. Im Lehrraum befinden sich 25-30 Studierende, Hebräisch-, Arabisch- und Russischmuttersprachler, Juden, Muslime, Drusen und Christen. Zwischen ihnen bestehen politische, kulturelle und sprachliche Grenzen und der Studienalltag bietet selten Raum und Gelegenheit zur Interaktion und zur menschlichen Begegnung. Für mich als DaF-Lehrende bietet diese Ausgangssituation eine Herausforderung, meinen kommunikativ ausgerichteten Unterricht mit Elementen aus der Theaterarbeit lebendig zu gestalten und somit die Lernenden zu kooperativem Lernen zu inspirieren und Teamfähigkeit zu fördern. Inzwischen arbeite und experimentiere ich seit über 20 Jahren mit diesen Lehrmethoden und verzeichne bei den Lernenden nicht nur einen sehr viel höheren Lernerfolg als die

s zuvor im konventionellen Frontalunterricht der Fall war. Viel wichtiger scheint mir die Tatsache, dass in den 3 Stunden Unterricht, die uns wöchentlich zur Verfügung stehen, eine aufgeweckte Lernatmosphäre im Raum besteht, alle aufmerksam und mit Interesse zusammen arbeiten – und ganz offensichtlich auch noch Spaß an dieser Form der Arbeit entwickeln. Was könnten bessere Voraussetzungen dafür sein, dass so *ganz nebenbei* auch die deutsche Sprache erlernt wird?



Der Lehrraum wird zum Leerraum und somit zum Ort der Begegnung.

Stuhl- und Tischreihen sind Barrieren, die aktives Lernen und freie Kommunikation verhindern. Schon am ersten Unterrichtstag mache ich meinen Lernenden klar, dass wir hier ein alternatives Lernumfeld gestalten und den freien Raum zur Begegnung nutzen wollen. Jede Unterrichtseinheit beginnt mit ein oder zwei Übungen zum Ankommen, Aufwärmen, Abschalten von den vorangegangenen Vorlesungen. Diese wenigen Minuten von oft non-verbale Aktivitäten spielen eine ganz wesentliche Rolle für den weiteren Verlauf des Unterrichts, fördern die Konzentration, die Kommunikation und Kooperation miteinander und helfen gleichermaßen, Sprachhemmungen abzubauen. „Die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre spielt in allen kreativen Prozessen eine wichtige Rolle. Angst blockiert und hemmt die freie Entfaltung von Kreativität und Phantasie Darüber hinaus erfordern kreative Prozesse auch, die eigene innere Zensur auszuschalten, die über den Kopf gesteuert wird, fremdsprachliche Äußerungen nach Fehlern filtert und Ideen zensieren möchte..... In den meisten Aufwärmübungen geht es deshalb darum, diese innere Zensur auszuschalten und sich bewertungsfrei aufs Spielen einzulassen.“ (Oelschläger, 2017: 26)

Im Folgenden werden zunächst einige Übungen vorgestellt, die sich speziell für die Aufwärmphase eignen. Danach anknüpfend behandeln wir Aktivitäten, die auf Grammatikeinführung oder Grammatikvertiefung auf Niveau A1-A2 ausgerichtet sind. Schließlich wird an ausgewählten Beispielen dargestellt, wie jegliche Form von Textarbeit durch den Einbezug von Körperausdruck, Bewegung und Emotionen eine ganzheitliche Texterfassung erzielt (ebenfalls beispielhaft auf Niveau A1-A2). Texte in dieser Form zu *begehen* und sie zum Leben erwecken unterstützt die kreative Spracharbeit.

Wechselnde Sozialformen, Partner- und Kleingruppenarbeit begünstigen die Zusammenarbeit unter den Lernenden und fordern einen hohen Redeanteil aller Lernenden im Unterrichtsgeschehen .

Übungen zum Ankommen und Abschalten.

Der Klatschkreis

Alle stehen im Kreis. LP (Lehrperson) klatscht in die Hände, wendet sich dabei der Person rechts zu und deutet an, das Klatschen weiterzugeben. Es sollte darauf



hingewiesen werden, dass dies eine Kommunikationsform mit einer anderen Person ist und deshalb nicht oberflächlich, sondern energieaufgeladen und bedeutungsvoll weitergegeben werden sollte. Je nach Situation kann auch zur Temposteigerung aufgefordert werden. Wenn die Übung klar ist und eine Runde absolviert wurde, wird der ‚Klatsch‘ auch in die andere Richtung weitergegeben. Jede Person kann also einen Richtungswechsel bestimmen. Als zwei weitere Varianten werden noch folgende Möglichkeiten eingeführt: Der Klatsch kann diagonal an eine andere Person im Kreis gegeben werden, Blickkontakt und Handbewegung gezielt auf diese Person muss eindeutig sein. Oder: wenn der Klatsch von rechts oder links kommt, kann die nächste Person sich rasch ducken und der Klatsch geht dann über die Person hinaus zur nächsten Person weiter. Konzentration ist gefordert, denn jeden Moment kann sich die Richtung ändern, oder der Klatsch kann diagonal zu einem selbst kommen.

Raumlauf mit Musik

Alle stehen im Kreis. Ich beginne die Übung, hebe meine rechte Hand und sage laut: „Das ist meine rechte Hand“. Alle spiegeln und sprechen mir im Chor nach. Desgleichen: „Das ist meine linke Hand“, „Das ist mein rechter Fuß“, „Das ist mein linker Fuß“, „Das ist meine Nase“. Mehrmals und rasch wiederholen. Danach werden alle aufgefordert, sich frei im Raum zu bewegen. Es ist hilfreich, wenn bei dieser Übung im Hintergrund passende Musik spielt (instrumental). Bei *Stop* gebe ich die Anweisung: „Zeigen Sie mit der rechten Hand auf eine Person und merken Sie sich, wer diese Person ist.“ Dann gehen alle weiter. Nach einiger Zeit kommt die gleiche Anweisung, mit der rechten Hand auf die GLEICHE Person von zuvor zu zeigen (diese muss man natürlich erst rasch in der Gruppe und im Raum ausfindig machen). Alle gehen weiter. Beim nächsten Stopp soll mit der rechten Hand auf die gleiche Person, mit der linken Hand auf eine neue Person gezeigt werden. Diese Anweisung wird nach einiger Zeit Weitergehen wiederholt, bis die neue Ansage kommt: Rechte Hand, linke Hand: gleiche Person, rechter Fuß: neue Person. Auch das wird wiederholt, bis schließlich in der letzten Runde auch mit der Nasenspitze auf eine neue Person gezeigt werden soll. Diese Übung bringt immer sehr gute Stimmung in die Klasse und lockert enorm auf.



Übungen zur Grammatikvermittlung / Festigung von Grammatikthemen

Im Folgenden werden nun einige Übungen vorgestellt, die im Zusammenhang mit dem Thema Grammatikvermittlung stehen und entweder in der Einführungsphase oder zur Festigung des zuvor Gelernten eingesetzt werden können. Alle Übungen sind mit Körperarbeit und Bewegung im Raum verbunden. Vermittelt auf diese eher unkonventionelle Art den Lernstoff, wird dieser direkt erfahren und erlebt und erfahrungsgemäß deutlich mehr verinnerlicht als dies mit dem abstrakten Abhandeln von Grammatikregeln der Fall wäre.

Einführung Akkusativ und das Ballnetz

Den Akkusativ einführen mit Jonglierbällen? Versuchen Sie es einmal.

Ich bringe einen Jonglierball in die Klasse und frage:

„Was ist das?“ Die Antwort, die ich meistens bekomme, lautet:

„Ball.“

„Richtig, das ist EIN Ball.“ Ich schreibe den Satz an die Tafel: Das ist ein Ball.

„Ist das ein Fußball oder ein Volleyball oder.....“

„Jonglierball.“

„Ja, der Ball ist ein Jonglierball.“

„Ich werfe den Ball.“

„Fangen Sie den Ball.“

„Haben Sie meinen Ball?“

„Wo ist mein Ball?“

Wir üben in der Aktion. Der Ball wird geworfen und die Aktivität wird unter Namensnennung verbal begleitet: „Julia, ich werfe den Ball. Fangen Sie den Ball.“ Nachdem die Struktur eingeführt und einige Male im Sitzen geübt wurde, stellen wir uns in einem Kreis auf. Die Hände nach vorne gestreckt zeigen wir die Bereitschaft an, den Ball und den verbalen Impuls zu empfangen. Jede/r bekommt den Ball nur einmal. Wenn man den Ball bekommen hat, nimmt man die Hände herunter. Jede/r muss sich merken, von wem man den Ball bekommen hat und an wen man weiter wirft. So wird ein Netz in der Gruppe etabliert. Ist der erste Durchlauf abgeschlossen, werden alle Teilnehmer aufgefordert, eine neue Position im Kreis einzunehmen. Mit der Instruktion, die gleiche



Reihenfolge beizubehalten, wird das gleiche Netz von Ballwurf und verbalem Impuls wieder hergestellt. In der dritten Runde sollen sich die Teilnehmer frei im Raum bewegen (dabei wird instrumentale Musik gespielt). Wieder soll die gleiche Reihenfolge eingehalten werden. Es werden jedoch nacheinander noch zwei weitere Jonglierbälle ins Spiel gebracht, sodass die Teilnehmer ständig mit Werfen und dem Wiederholen der Sätze beschäftigt sind. Auch nach dieser Übung zeigte sich in meiner Erfahrung, dass die TN die neu zu erlernenden grammatikalischen Strukturen in Verbindung mit Bewegung spielerisch verinnerlichen.

Und wie ist das mit den trennbaren Verben? Springen Sie doch mal rein und raus.

Alle stehen im Kreis und halten sich an den Händen. Es werden 4 Anweisungen vermittelt:

- nach rechts
- nach links
- ich springe rein (in den Kreis)
- ich springe raus (aus dem Kreis)

In der ersten Runde gilt die Anweisung: „Sagen Sie, was ich sage, machen Sie, was ich mache.“ In der zweiten Runde sollen die Teilnehmenden sagen, was ich sage, aber das Gegenteil machen. In der dritten Runde sollen sie machen, was ich mache, aber das Gegenteil sagen. Die Übung hat ein enormes Potenzial als Aufwärmübung, vermittelt aber auch *so ganz nebenbei* das eigenartige Phänomen der trennbaren Verben. Wenn die Gruppe am Schluss erschöpft und lachend auf die Stühle sinkt, schreibe ich rasch die Infinitivformen der Verben ‚reinspringen‘ und ‚rausspringen‘ an die Tafel und weise nochmals darauf hin, dass diese Verben eine seltsame Erscheinungsform im deutschen Satzbau einnehmen, indem im Aussagesatz Präfix und Stammform getrennt werden. Weitere theoretische Erläuterungen sind in diesem Stadium der Einführungsphase nicht notwendig, der grammatikalische Satzverhalt wurde im ersten Ansatz verinnerlicht.

„Du-Kreis“: Hast du gestern Pizza gegessen? Üben der Perfektformen

Alle stehen im Kreis. Als Struktur wird vorgegeben: „Hast du gestern / bist du gestern Auch bei dieser Übung geht es um das Etablieren einer Reihenfolge, die eingehalten werden muss. Man muss sich merken, auf wen man zeigt und was man fragt und die



Person, auf die gezeigt wird, muss sich merken, mit wem sie kommuniziert hat und was gefragt wurde. So fragt Person A Person B: „Hast du gestern Pizza gegessen?“ Person B bejaht / verneint lediglich. Wenn alle durch sind, läuft die gleiche Runde ab, aber diesmal rückwärts. So fragt dann also Person B Person A: „Hast du gestern Pizza gegessen?“ Erfahrungsgemäß sind die Lernenden bei dieser Übung immer sehr konzentriert bei der Arbeit und benutzen *ganz beiläufig* die Perfektform.

Wortschatzfestigung: Adjektive

Es werden Adjektive gesammelt und angeschrieben, die leicht (non-verbal, Mimik, Gestik, Körpersprache) dargestellt werden können. Meistens werden genannt: traurig, verliebt, nervös, müde Die Anweisung lautet nun, sich frei im Raum zu bewegen (im Hintergrund wird Musik gespielt). Auf ein Zeichen hin (Stop) stellt man sich einer anderen Person gegenüber und stellt das angesagte Adjektiv non-verbal mit Mimik und Gestik dar. Nachdem ca. 10-12 Adjektive genannt und dargestellt wurden, kommt es zu einer Wiederholungsrunde, in der die zuvor genannten Adjektive beliebig aufgerufen werden und mit der GLEICHEN Person, mit der man zuvor das Adjektiv gemeinsam dargestellt hat, nochmals geteilt werden.

Aktive Textarbeit

Bei dieser Form der Textarbeit geht es darum, aktiv in den Text hineinzugehen und ihn kreativ darzustellen. Das gedruckte Wort soll zum Leben erweckt werden.

An die Kleingruppen wurden im Rahmen des Workshops die folgenden Texte ausgeteilt:

Lyrik

- Erich Kästner, „Potsdamer Platz“
- Erich Kästner, „Im Auto über Land“
- Bertolt Brecht, „Pflaumenbaum“

Kurzgeschichten

- Franz Hohler, Die Nachricht vom Kellner
- Marie-Luise Kaschnitz, Das letzte Buch

Zeitungstext

- Wenn Schweine fliegen [<https://www.sueddeutsche.de/panorama/paarhufer-im-flugzeug-wenn-schweine-fliegen-1.2244558>]



Darstellungsformen

Augentheater

Im **Augentheater** wird ein Text in einer Abfolge von wenigen Szenen inhaltlich dargestellt. Der Rest der Gruppe sollte den Ort und den Vorgang des Geschehens erkennen können. Das *Publikum* bekommt die Anweisung, die Augen zu schließen. In dieser Zeit bauen die Darsteller ihr Gruppenbild auf. Wenn sie fertig sind, dürfen die Zuschauer auf ein Zeichen hin ihre Augen öffnen. Es wird in dieser Phase nicht gesprochen. Vorhang auf = Augen auf, Vorhang zu = Augen zu. Nachdem alle Standbilder dargestellt wurden, darf das Publikum Vermutungen äußern und die Darsteller zu den Szenenbildern befragen.

Gedichte in Bewegung erleben

Bei kürzeren Gedichten, die in Reimform geschrieben sind, bietet es sich an, die Einführungsphase folgendermaßen zu gestalten: Das Gedicht wird in Zeilen zerschnitten, je nach Gedicht und Reimform nicht zu kurze Blöcke (Beispiel: Arbeitsblatt 1). Die TN (Teilnehmenden) bekommen dann jeweils einen Textstreifen, mit dem sie sich zunächst vertraut machen. Nach Wortschatzerklärungen werden die TN aufgefordert, sich frei im Raum zu bewegen und dabei die Textzeilen laut zu rezitieren. Das laute und gleichzeitige Sprechen unterstützt den Abbau von Sprachhemmungen. In Phase 2 sollen die TN dann ihre Textzeile einer anderen Person vortragen und auch deren Textzeilen anhören, sodass am Ende dieser Phase alle die Textzeilen der anderen gehört haben. Es ist jetzt klar, dass es sich bei dem Text um ein Gedicht handelt und die Textblöcke in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. Hypothesen werden aufgestellt, wer wohl den Anfang hat und durch Versuche wird körperlich die Reihenfolge des Gedichts aufgebaut. Am Schluss wird das Gedicht mehrmals laut vorgetragen. Daran anschließend bietet es sich an, das Gedicht als unvollständiges Textgerüst (Lückentext) auszuteilen und die Lernenden die fehlenden Textstellen ergänzen zu lassen.

Rollen- / Sprechkarten

Am Beispiel eines Gedichtes von Bertolt Brecht kann sehr gut die Arbeit mit Rollen- und Sprechkarten demonstriert werden. Zunächst hören die Lernenden das Gedicht. Im Anschluss daran wird mit einem Arbeitsblatt das Grundverständnis gesichert



(Arbeitsblatt 2). Es wird die Frage erörtert, welche Rollen in diesem Gedicht sprechen könnten. Natürlich wird der Baum an erster Stelle genannt, rasch kommen dann aber auch fiktive Sprecher hinzu, wie ein Vogel, der auf dem Baum sitzt, Kinder, die im Hof Fußball spielen oder ein Hausmeister, der für den Hof zuständig ist. Fortgeschrittene Lernende sollen dann selbst Rollenkarten erstellen, die sie (am besten im Freien neben einem Baum) vortragen. Auf A2 Niveau stelle ich den Lernenden vorgefertigte Sprechkarten zur Verfügung, die sie dann unter Einbeziehung von passender Phonetik, Mimik, Gestik und Bewegung im Kontext darstellen. (Arbeitsblatt 3).

Doppeln und Rollenbefragung

Das **Doppeln und die Rollenbefragung** sind eine weitere Möglichkeit, Texte aktiv zu erleben. Am Beispiel des Zeitungstextes kann zunächst in einigen Standbildern die Situation dargestellt werden. Im Anschluss daran befragt man die einzelnen Rollen wie in einem Interview über das Geschehen. Sprachliche Strukturen können so spielerisch und in Bewegung eingeübt werden. Schon auf A1-Niveau werden in dieser Form kurze Monologe / Dialoge auf einfache Sprache reduziert und dargestellt. Beim Doppeln tritt dann eine andere Person hinter die Protagonistin / den Protagonisten, legt die Hand auf ihre/seine Schulter und spricht laut die Gedanken der Person aus.

Literaturverzeichnis

Oelschläger, Brigitte. (2017). *Bühne frei für Deutsch. Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Literaturempfehlungen

Plath, Maike. (2010). *Spielend unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Plath, Maike. (2009). *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Scheller, Ingo. (2004). *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Friedrich Verlag.

Spolin, Viola. (2005). *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Vlcek, Radim. (2003). *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. Donauwörth: Auer Verlag.



5 An Improvisational Approach to Body and Voice: Language Learning through the Silent Experience and the Engaged Body

Prosody is an aspect of language teaching and learning that is rarely considered, and this is a consequential omission because poor prosody is often a barrier to good communication, particularly with French native speakers. The work of THEMPPPO (THEMatique Prosodie et Production Orale) focuses on the role of prosody in oral production in English. English was the starting point and continues to be the focus of THEMPPPO's work but workshops are open to teachers of FLE, Italian, Spanish, German and Russian – we have included texts in other languages in our workshops. It offers ongoing training workshops for language teachers in which the role of the body and voice takes centre stage. The inclusion of theatre exercises is a developing aspect of this work. THEMPPPO first focuses on playing with sounds, non-verbal and paraverbal language, and nonsense language, bringing the learner closer to the language acquisition process found in the mother tongue. Improvisation, which follows, places a big emphasis on minimalist language, providing the space for good prosody to flourish.

To cite this article:

De Koning, Marieke & Mitchell, Christoph. (2019). An Improvisational Approach to Body and Voice: Language Learning through the Silent Experience and the Engaged Body. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 52-59). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Introduction

The theatre workshop described in this paper was delivered at the Drama in Education Days 2018 in Konstanz, Germany, and is part of the body and voice programme of the THEMPPPO (THEMatique Prosodie et Production Orale), sub-group of the Innovalangues



project at the Université Grenoble Alpes (Innovalangues, 2012). It aims at innovation in the teaching and learning of languages, principally for students in French higher education institutions. THEMPPPO focuses on oral production in the English language and, more precisely, the role of prosody, which is the musicality of speech, encompassing stress, rhythm, and intonation. Prosody has hitherto remained a much neglected aspect of language teaching in the classroom, (Lengeris 2012, Frost & Picavet 2014) even though Locke (1993, p.7) drew attention to the role of prosody as a bridge to words and syntax in the language development of children, thus showing that prosody has a role to play in accuracy. Prosody is rarely taken into account when assessing the accuracy of the oral production of the learner, and even when the subject is discussed in academic papers by linguists and researchers, such discussion is seldom translated into pedagogical practice in the classroom (Gut, Jürgen & Barry, 2007, p.5)

The segmental nature of speech which deals with phonemes and the suprasegmental aspect of speech which extends over whole words or phrases grouped together under the one term *pronunciation*, have been neglected until recently by both researchers and teachers. Aronsson (2007) draws attention in particular to the neglect of prosody. But as she points out, "Suprasegmentals play an important role in communication, not only for reasons of intelligibility, but also for the conveyance of essential pragmatic and emotional aspects that facilitate the smooth flow of a spoken dialogue" (Aronsson 2007, p.6). The THEMPPPO action-research focus is thus aimed at building the bridge between research and classroom practice. The group has identified the use of theatre techniques as offering the best opportunity to work on prosody because of its often playful, sometimes irreverent, approach to language. In our experience theatre encourages the learner to play with the language in ways that the native speaker may do, but which are absent from the exercises for learners on vocabulary, grammar and syntax. The action-research carried out by THEMPPPO initially targeted English teachers and has now been extended to teachers of French, German, Italian, Russian and Spanish. The inclusion of these languages, in the form of activity material such as theatre texts, features in our on-going teacher training sessions.



Theatre Workshop

THEMPPO theatre workshops move from body and voice exercises through improvisation to the creation and performance of texts. At the heart of THEMPPO's work is the drive for less to create more: less semantic content, in order to make room for more appropriate prosody. We have observed that semantic overload, often found in many theatre texts, creates a barrier, hindering the language learner from accessing the prosody of the language. Nevertheless, there are well-known minimalist language texts which focus on prosody to carry semantic content, and which can be used to demonstrate how this language can be used to strong effect. The 'lighting the gas' and 'letter' scenes from *The Dumb Waiter* by Harold Pinter are good examples of such writing. Extracts from this play and other such works are explored early on in THEMPPO workshops. Teachers are encouraged to appreciate how play and fun can be treated seriously, in the manner of children acquiring their mother tongue, where the body, voice, and space are in continuous interaction. In our experience, this approach provides a dynamic way of looking at the language learning experience.

Two Praxes and a Frame of Reference

In our workshops teachers are introduced to the 2 THEMPPO praxes, *the Silent Experience* and *the Engaged Body*. These are incorporated into The Awareness, Focus, Energy, Emotion, and Liberation Frame of Reference (AFEEL FOR), which is defined as follows: The idiomatic expression 'having a feel for languages' is often used to characterise those who are the envy of others because of their ability to learn foreign languages with ease. THEMPPO's AFEEL FOR gives an implicit and motivational nod to the advanced language teacher and learner. In our workshops, all our activities refer to one or more of the following components: **A**wareness, **F**ocus, **E**nergy, **E**motion, and **L**iberation. Each component is dealt with in its own right in specific activities in our workshops. Thus AFEEL functions as a frame of reference for encompassing all aspects of our work by providing a checklist for teachers.

The Silent Experience

This describes our work in which language is initially absent whilst feeling is prioritised. Exercises used in the exploration of this theme allow the learner to feel and to listen to the sensations within the body, to experience the awareness of what is happening. In



'Freeing the Natural Voice' (2000), the voice coach Kristin Linklater, who has been influential in our approach, acknowledges the importance, for her, of the work of the neuroscientist Antonio Damasio. In 'The Feeling of What Happens' (2000) and 'Looking for Spinoza' (2003) he spotlights the role of feeling, as well as emotion, within the body, in the raising of consciousness. The silence which we seek, accessing feeling, is an active silence which allows the mind and the body to become (re)connected in oral production. The focus is on posture, breathing, and silent articulation (jaw, lips, tongue, soft palate).

The Engaged Body

This is our term for work that takes into account the notion of space in the speaking arena. The impact of work on the Engaged Body is significant in terms of the quality of both voice and presence. This 'engagement' has two corporal aspects: a) the relationship of the body with the space, i.e. the environment in which it finds itself, and in which it not only produces but also projects sound, and b) the relationship between bodies, that is to say the speaker with the listener(s).

Workshop Content

Warm up exercises for body and voice

These include developing awareness of the self through focus on body sensations and of the environment in which learners are "playing" - the other participants are part of the environment. These exercises range from walking in the space, to work on posture, breathing, and articulation. They also include energy exercises such as passing sounds and movements at speed between participants.

Voicing differently - from sounds to words

Like a child in the process of language acquisition, our learners are brought from humming to playing with phonemes, which leads to creating and playing with nonsense words. "The Loch Ness Monster's Song" by Edwin Morgan (2008), one of the poems which we use to illustrate this work, is composed solely of consonants and is a good, if extreme, example of nonsense poetry in which the use of prosody is the only possible way to give the poem meaning. Exploring the link between emotion and vowel sounds is also part of this process and this can be done through the reading of texts using only



vowel sounds, or an activity that consists in passing vowel sounds around the circle, combining movement of hands and arms linked to variations in volume.

Reading of contemporary theatre texts with minimalist language

Short extracts from texts by Beckett (2006), Pinter (2015), Stoppard (1973) and other playwrights are read. Staging of the scenes, in which attention is paid to the simplest stage movements, brings the learners to see how minimalist texts, when the focus is on an appropriate use of pausing and variations in pitch and volume, can create emotions and feelings.

Improvisation techniques

Improvisation explores contextually the multifarious roles of the voice and body in human communication. It can be a prelude to the creation of text. This improvisation and possible writing process places a big emphasis on minimalist language, which our experience has shown provides the space for good prosody to flourish. Approaches to improvisation can include building up a character through a question and answer activity, a variation on hot seating, which is pedagogically attractive in a language class. Learners can also be given written cues to be inserted into a scene as well as being invited to write their own cues. Different scene locations can be indicated for the same text, revealing how spatial changes can influence prosody. For example, words spoken on a beach will not necessarily carry the same prosody as the same words spoken in an office. Another possible starting point, and one which links very much to the physical aspect of our work, is to get the actors to assume different corporal positions before starting the scene and letting these positions suggest the dialogue which is to follow.

The role of non-verbal and paraverbal language

The standard language class provides little opportunity to work on non-verbal and paraverbal language even though these aspects of language have been shown to play an important role in communication (Gregersen, 2007). Introducing silence within language, using gestures and physical interaction with others and the physical space are not easy tasks with seated learners in a conventional classroom. Theatre provides the speaking 'arena' in which these aspects of communication can be worked upon.



THEMPPO texts

These texts, written by THEMPPO, bring together the different aspects of the work covered in the theatre workshop. They are written to enable the teacher/learner to have a clear focus on oral communication. The use of simple, minimalist language, silence, hesitation, repetition and indicated stage movements are designed to allow learners to feel comfortable in their work on prosody. They are translated into the several possible target languages. The following is an example of such a text:

A Walk

Three characters - A, B, C. Three chairs in a row, next to each other, facing the audience.

A is sitting upright stage right (SR), B is standing in front of his chair, thinking, centre stage (CS), C is sitting, staring ahead, stage left (SL).

A (getting up): I'm getting up.

B (sitting down): I'm sitting down.

C: I'm doing nothing.

A (moving away quickly SR): I'm going.

C: Hey! Stop.

A stops. Turns to look at C

A: Yes?

C (looking at A): Er - er, Where are you going?

A: I don't know.

C looks at B

C: Er - he doesn't know.

B (staring for a long time at A): He never knows.

A: I do.

B: So?

A: So what?

B: Where - are - you - going?

A: I'm (pause) I'm going for a walk.

B looks at C

B: He's going for a walk.

C (to A): Where?



A turns, walks back slowly, and goes behind B's chair

A (leans and talks close to B's ear): Behind you.

A continues around and in front of C, facing him.

A (to C): And in front of you.

A continues and sits back down in chair.

A: I enjoyed that.

C: Do you call that going for a walk?

B (to C): That is a good question. (to A) Well, do you?

A: I do.

B (to C): He does.

C (to B): I heard.

A: Isn't life fun?

Follow up activities after the reading and performance of the text can include inserting more non-verbal and para-verbal language into the performance, replacing the activity verbs, inserting given phrases (noting the change in prosody on subsequent cues), finding synonyms or other language content and continuing the text in the same style.

Learners are then invited to assume the role of stage director and to share their own observations on the role of the body, the voice, use of space, etc. We have found that in our experience, such observations will reinforce their own relationship with these essential aspects of theatre work and, more importantly for them as language learners rather than trainee professional actors, with oral communication.

Conclusion

To sum up in the words of Samuel Beckett: "It is to be hoped the time will come, thank God, in some circles it already has, when language is best used when most efficiently abused" (Letter of Samuel Beckett to Axel Kahn, cited in Tubridy, 2018, p.33). To paraphrase (and abuse!) this oft-quoted sentence of Samuel Beckett: it is to be hoped that the time will come where oral expression is best improved when grammar and syntax are not overly respected. A THEMPPPO theatre workshop delivers an original approach in which silence, sounds, and nonsense are given equal place alongside



meaningful words, encouraging teachers to value playing and having fun with language in order to achieve improved accuracy in oral expression.

References

- Aronsson, Berit. (2014). *Prosody in the Foreign Language Classroom - Always Present, Rarely Practised?* Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/271729402> [accessed 7 March 2019]
- Beckett, Samuel. (2006). *Waiting for Godot*. London, UK: Faber&Faber.
- Colineau, Julien. (2012). *Pratique théâtrale et valorisation des émotions : des leviers pédagogiques pour l'apprentissage de l'intonation en classe d'anglais*. Retrieved from HAL archives-ouvertes.fr. (HAL Id: dumas-00960520)
- Damasio, Antonio. (2000). *The Feeling of what Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Orlando: Harvest Books.
- Frost, Dan. & Picavet, Francis. (2014). Putting prosody first - Seeking practical solutions to a perennial problem - The THEMPPPO team within the Grenoble Innovalangues project. *Research in Language* 12(2), 1-11.
- Gregersen Tammy. (2007). *Learning learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities*. <https://www.researchgate.net/publication/252225970> [accessed 9 July 2019]
- Gut, Ulrike, Trouvain, Jurgen. & Barry, William. (2007). *Bridging research on phonetic descriptions with knowledge from teaching practice – The case of prosody in non-native speech*. http://www.coli.uni-saarland.de/~trouvain/Gut_Trouvain_Barry_2007.pdf [accessed 9 July 2019]
- Innovalangues (2012). *Innovalangues Presentation in English*. <http://innovalangues.fr/innovalangues-presentation-in-english/> [accessed 9 July 2019]
- Lengeris, Angelos (2012). Prosody and Second Language Teaching: Lessons from L2 Speech Perception and Production Research February 2012 DOI: 10.1007/978-94-007-3883-6_3 In: *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*.
- Locke, John. (1993). *The Child's Path to Spoken Language*. Harvard: Harvard University Press.
- Morgan, Edwin. (2008). *From Saturn to Glasgow: Fifty Favourite Poems by Edwin Morgan*. Edinburgh, UK: Scottish Poetry Library.
- Pinter, Harold. (2015). *The Dumb Waiter*. London: Samuel French.
- Stoppard, Tom. (1973). *Rosencrantz and Guildenstern are Dead*. London: Faber & Faber.
- Tubridy, Derval. (2018). *Samuel Beckett and the Language of Subjectivity*. Cambridge: Cambridge University Press.



6 Workshop Sprechen und Vortragen mit Gedichten – Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

„Ich habe es eher als ein Arbeitswerkzeug betrachtet als ein richtiges Gedicht.“¹³

Diesen Artikel zitieren:

Stöver-Blahak, Anke. (2019). Workshop Sprechen und Vortragen mit Gedichten – Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 60-63). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Die Methode der Ästhetischen Kommunikation, das sprechende Erarbeiten einer Sprechfassung eines Gedichts, ist ein Teil der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung und wird im muttersprachlichen Deutschunterricht schon seit längerem eingesetzt. Neu ist aber die Adaption für den Fremdsprachenunterricht, hier: Deutsch als Fremdsprache.

In dem Workshop, der im Rahmen der Dramapädagogik-Tage 2018 in Konstanz gehalten wurde, wurden zunächst sehr kurz die wissenschaftlichen/didaktischen Grundlagen dargestellt: konstruktivistische Auffassung von Lehren und Lernen, Lernerautonomie, handlungsorientiertes Lernen, neurowissenschaftliche Forschungen.

Aus diesen Quellen speist sich ein Unterrichtsprojekt, das seit einigen Jahren erfolgreich am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover unterrichtet wird: ein Kurs „Mündliche Kommunikation“, studienbegleitend, ca. 13 Wochen, zwei SWS, für Studierende aller Fakultäten und Studienabschlüsse, ca. 10-15 TN pro Kurs, Raum mit Videokameras.

¹³ Zitat Probandin Natalia, Skype-Interview (vgl. Stöver-Blahak 2012: 246)



Im zweiten Teil wurden die einzelnen Schritte des Kursverlaufs gemeinsam durchgespielt: Auftreten, Körperhaltung, Atmung, Mimik, Gestik, Einzellaute und Prosodie – zu jedem Aspekt einer Vortragssituation wurden entsprechende Übungen durchgeführt.

Dann wurden in Kleingruppen drei Gedichte erarbeitet und drei Videoaufnahmen gemacht. Diese wurden, wie im Kurs, gemeinsam angesehen und besprochen. Zugrunde lagen Kriterien für einen guten Vortrag, wie sie von Studierenden im Kurs entwickelt worden waren. Die Workshop-Teilnehmer/-innen durchliefen so zumindest einmal eine Feedbackschleife (innerer Monitor, Peer-Feedback, Videoaufzeichnungen) und reflektierten ihre eigene sowie die „Sprechleistung“ der anderen. Sie konnten erfahren, wie sich auf diesem Weg eine Sprechfassung entwickelt, die sowohl der Vortragenden Person, als auch dem Gedicht und der Vortragssituation gerecht werden sollte. Zwei Videobeispiele eines Kursteilnehmers vom Anfang und Ende des Kurses illustrierten einen möglichen Erfolg.

Aufgabe der Dozentin war im Workshop wie im Unterricht die Bereitstellung eines geschützten Raumes, in dem die Teilnehmer/-innen neue Aspekte ihres Sprechens entdecken, vielleicht schon Gelerntes sichern oder bestätigen und Neues ausprobieren konnten. Nach diesem Konzept entwickelt sich „nebenbei“ die Interpretation, der „Werkzeugcharakter“ des Gedichts tritt in den Hintergrund. Denn während am Anfang – insbesondere beim Sprechen in einer Fremdsprache – die Aufmerksamkeit auf dem „richtigen“ Auftreten oder auf der korrekten Aussprache von Einzellauten liegt, so setzt spätestens, wenn über Prosodie, Pausensetzung u.ä. nachgedacht wird, das Interpretieren ein.

Ziel des Workshops war es, Kolleg/-innen dieses Konzept „er-leb-bar“ zu machen und sie zu ermutigen, es auch in ihre Kontexte zu überführen. Sprechen und Vortragen sind Kompetenzen, die im akademischen Kontext einerseits unerlässlich, bzw. positiv formuliert entscheidend für den kommunikativen Erfolg sind. Vortragssituationen sind immer performativ und lassen sich daher nur eingeschränkt rein kognitiv erschließen. Insbesondere Fremdsprachenlernende stehen hier oft vor großen – individuell unterschiedlich gearteten – Hürden. Indem man ihnen Raum und Zeit zur Verfügung stellt, können sie in einem geschützten Rahmen performativ an individuell gesetzten Zielen arbeiten.



Einerseits festigt man so ihre Fremdsprachenkenntnisse, aber entwickelt gleichzeitig das Selbstbewusstsein, vermittelt „nebenbei“ durch die Gedichte auch Kulturwissen und macht sie vertraut mit den vielen Aspekten von Performativität in ihrem Studienalltag.

Das Feedback und die anschließenden Diskussionen waren sehr positiv und anregend. Zwei Fragen erscheinen erwähnenswert:

1. Ja, die Raumausstattung mit einem Regieraum und im Kursraum angebrachten Kameras ist vergleichsweise luxuriös. Der Kurs wurde aber auch schon mit einer einfachen Hand-Videokamera und Einspielung über den Raum-PC durchgeführt (wie im Workshop). D.h. die Ausstattung ist nicht Voraussetzung für den Erfolg des Konzepts. Und auch an der Leibniz Universität Hannover habe ich den Raum gesucht und muss ihn jedes Semester wieder neu beantragen. Die Mühe, sich in der jeweiligen Hochschule umzusehen, lohnt sich.
2. Als „Standard“ wird im Kurs die Sprache der Fernseh-Nachrichtensprecher/-innen definiert. Es wird aber auf Varietäten des Deutschen hingewiesen, auch das hannoversche Hochdeutsch ist nicht frei von dialektalen Einfärbungen.

Veröffentlichungen der Autorin zum Thema Gedichte im Fremdsprachenunterricht:

Stöver-Blahak, Anke (2009), Besser sprechen durch "Loreley" und "Mondnacht", in: Agnieszka Hunstiger/Uwe Koreik (Hrsg.), *Chance Deutsch* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 78), Göttingen: Universitätsverlag, 523-536.

Stöver-Blahak, Anke (2010), Die Entwicklung von Sprech- und Vortragskompetenzen bei der Arbeit mit Gedichten im DaF-Unterricht. Ein Beitrag aus der Praxis und der Forschung. In: Christoph; Chlosta/Matthias Jung (Hrsg.), *DaF integriert, Literatur - Medien - Ausbildung* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 81), Göttingen: Universitätsverlag, 49-58.

Stöver-Blahak, Anke (2012), Leibhaftiges sprechen und Vortragen im universitären Kontext. In: Inci Dirim/Hans Jürgen Krumm/ Paul Portmann-Tselikas, Sabine Schmolzer-Eibinger (Hrsg.), *Theorie und Praxis, Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Schwerpunkt: Körper, Klang, Rhythmus*, Band 1/2012, Wien: Praesens Verlag, 107-119.

Stöver-Blahak, Anke (2012), *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Stöver-Blahak, Anke (2014), Sprechen und Vortragen kreativ, ganzheitlich und effektiv lernen. Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In: Ursula Bredel/Irina Ezhova-Heer, Stephan Schlickau (Hrsg.), *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 89), Göttingen: Universitätsverlag, 229-245.



Stöver-Blahak, Anke (2014), Sprechen und Vortragen lernen mit Gedichten. Das Erarbeiten der Vortragsfassung eines Gedichtes als Methode. In: Heinz-Helmut Lüger/Andrea Rössler (Schriftleitung), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 54/2014, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 3-13. www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2014_54.pdf [abgerufen am: 22.05.2014]

Stöver-Blahak, Anke (2014), Individuell arbeiten in der Gruppe - Die Erarbeitung von Sprechfassungen ausgewählter Gedichte im DaF-Unterricht, *Publikation der IDT Bozen*.

Stöver-Blahak, Anke (2014), Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht. In: Nils Bernstein/Charlotte Lerchner (Hrsg.) *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*, (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93, Göttingen: Universitätsverlag, 121-133).

Beispiele aus der Arbeit:

<https://www.fsz.uni-hannover.de/einzelkurse-deutsch.html> [abgerufen 09.07.2019]

<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20736959.html> [abgerufen 09.07.2019]



IV. Inspiration aus der Praxis | Practical Inspiration

B. *Fokus auf Grammatik | Focus on Grammar*



7 Staging Grammar

Drama techniques to revise grammatical structures in the EFL classroom

Encouraging students to learn grammatical structures can sometimes be a challenging task in foreign language classrooms. The activities proposed in this paper invite students to explore grammar with their body and mind via Drama in Education (DiE) techniques, which put language in meaningful, authentic, and performative contexts and hence offer a holistic approach to language learning (cf. Schewe 2007, 164). The focus is on teaching and learning English conditional clauses, and present and past continuous forms through dramatic loops, miming the grammar and direct grammar application in short improvisations. This paper is the result of a workshop facilitated at the Drama in Education Days 2018 in Konstanz, Germany.

To cite this article:

Hietz, Kristina & Unterthiner, Dominik. (2019). Staging Grammar: Drama techniques to revise grammatical structures in the EFL Classroom. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 65-71). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Introduction

From the Common European Framework of Reference's (CEF) standpoint (E.U. 2017, p. 25), language teaching should be action-oriented and authentic. This expectation is met by Drama in Education (DiE) as it offers teachers and learners the possibility to create communicative and life-like situations for (language) learning (see, e.g. Schewe 2008, or Hallet & Surkamp, 2015). However, according to Tschurtschenthaler, teachers worry that "by applying drama to the language classroom, no new language can be taught or learnt. Drama-based learning is often seen as 'only' encouraging the use of language already acquired" (2013, p. 51). Thus, the following contribution is primarily dedicated



to teachers who have experienced such a feeling in order to show them that teaching grammar through DiE approaches can be successful and, at the same time, creative, communicative and entertaining. We will briefly present three tried and tested DiE techniques, which are used to introduce and practice grammatical structures: if-clauses, present continuous, and past continuous. These exercises have been tested with Austrian 6th and 9th grade students, however we feel that they may also work well with other target groups. One of the benefits of working with the three techniques listed below is that the only props required are chairs!

Learning Conditional Clauses via Dramatic Loops

This activity was inspired by “loops”, a drama technique “... that can be repeated over and over without stopping because the first line of the dialogue can also function as a reaction to the last line” (Dockalova, 2011, p. 28). Phrased simply, two sentences, both of them being a reaction to the other, are repeated by two speakers continuously in order to negotiate diverse contexts. The main idea is to play with different emotions, characters and situations that lead to various stories out of the same dialogue. The following example will illustrate how one may use dramatic loops for conditionals in the English language classroom.

Instructions

Step 1: Circle of Emotions

This first exercise should help students explore and play with different emotions. Students stand in a circle and the three conditional clauses are verbally passed around with changing emotions.

First conditional: “If I go, I will never come back”

Second conditional: “If I were rich, I would buy it”

Third conditional: “If I had called her, it wouldn’t have happened”

The teacher starts off with the first conditional clause, “If I go, I will never come back”, saying this phrase in a very happy and determined manner (modification: adding gestures to underline emotions). Students are then asked to repeat the sentence and the emotion. In a second round, the second conditional clause, “If I were rich, I would buy it”,



is passed around. This time, learners are invited to come up with their own emotions (e.g. happy, angry, sad, shocked, scared, etc.) that support the phrase. In the last round, the third conditional clause is repeated using different emotions.

By adding different emotions to the sentences, various images and contexts are created around the phrase. For instance, saying the phrase “If I were rich, I would buy it” very optimistically, could be the voice of a child longing for a horse, while the same sentence pronounced in a furious manner, could be said by a grumpy man who has lost all his money. Additionally, the exercise ensures that students repeat all three forms of conditional clauses in performative contexts.

Step 2: Dramatic Loops

After the preparatory exercise, one chair is placed in the middle of the room and the class place themselves opposite, facing it. They are asked to perform three dialogues by using different emotions that they choose for themselves. One person is asked to sit on a chair in front of the class, waiting for someone to arrive who will say the first line: “If I see her, I will tell her”, combined with his or her emotion of choice (for young learners or novices in DiE, the teacher can also assign different emotions to students beforehand). The students do not tell the others about their chosen emotion. After the performance, the students should then guess which emotion was acted out. The person on the chair reacts to this statement by answering: “wait”, “ok”, or “really?”. After the answer, the person sitting on the chair stands up and leaves, whereas the person standing sits on the chair and awaits the next person, who will say the same first sentence but with another emotion. For example:

A: “If I see her, I will tell her.”

B: “Wait.”

C: “If I see her, I will tell her.”

A: “Wait.”

...

The same is done with a second and third dialogue:

A: “If I were you, I would do it.”

B: “Ok.”

C: “If I were you, I would do it.”



A: "Ok."

A: "If I had met him, I would have given it to him."

B: "Really?"

C: "If I had met him, I would have given it to him."

A: "Really?"

...

After a few performances (between 4-6), the drama process is paused and one skit that was very clear is selected and *wh*-questions (who, what, where, when, why, how) are discussed. Thus, students make assumptions about the skit and define the context together. Then, students re-enter in the performative process and continue "acting out" the dialogue. Through the discussion and reflection phase, students should gain a feel for the different contexts in which the conditional clauses are applied. Furthermore, after the performances a grammar explanation follows to (re)define and capture form and function of conditional clauses.

Learning the Present Continuous via Miming

This activity, re-designed by the authors to perform and practise the present continuous, follows improvisational theatre as action and outcomes are unpredictable (see, e.g., Spolin 1999). Through miming and talking about different activities (e.g. watering flowers, painting the walls, riding the horse, etc.), students immediately experience the meaning and function of the present continuous form. Staging this tense may lead to a deepened understanding of time constructs in the English language. This is particularly helpful for language learners whose native language, such as German, does not have an equal tense that expresses imminently ongoing actions. However, we find that this exercise makes this tense difference perceptible to foreign language learners.

The value of this miming activity lies in various aspects. First, the performative task provides context-related grammar learning because the grammatical structure is embedded in life-like situations that are directly performed. Second, through miming the actions in pairs, performances take place in an intimate setting, which encourages students to explore the grammatical structure in depth. Third, the activity is easy to perform and therefore also suitable for novice DiE learners and teachers. Furthermore, it is logistically beneficial because it does not require a lot of time or any materials.



Finally, there are no boundaries concerning creativity. Hence, the authors of this paper consider this activity as motivating and stimulating for language learners.

Instructions

For this activity, students work together in pairs and spread around the room. One person mimes an activity, for example he or she waters the flowers, while the other person watches the skit and then asks: "What are you doing?" The first person answers the question by referring to a totally different activity and not the one he or she is actually miming; for instance, "I am riding a horse". The listener adopts the mentioned activity and mimes it. The partners now take turns asking and miming. This alternating pattern can be repeated for five to ten minutes, until everyone had the chance to mime various activities. For example:

A: Mimes watering the flowers.

B: "What are you doing?"

A: "I am riding a horse."

B: Mimes riding a horse.

A: "What are you doing?"

B: "I am eating a pizza."

A: Mimes eating a pizza.

...

Miming the Past Continuous

This DiE-grammar exercise is intended to practice the past continuous tense. It asks four participants to mime a given situation without using words, while the others practise the desired grammatical structure. The main purpose of this task is to correctly apply the past continuous form. However, it can be adapted for the present and future continuous forms, too. The advantage of this exercise is that learners embody an action and, thus, experience a tense first hand. The follow-up discussion is of crucial importance because learners are able to relate the mimed actions with the tense and time constructs in English. Furthermore, while this technique can be used to introduce or revise a grammar topic concerning time and tenses, it can also be used to revise vocabulary and it is suited for any class size, as everyone participates.



Instructions

Step 1: Miming a waiting situation (inspired by Spolin 1999)

First, the teacher needs to find four volunteers for the waiting situation (e.g. train station, doctor's waiting room, waiting in a queue, etc.) but the class is not told where the skit will take place. Then the volunteers are asked to leave the room and to wait outside, where the teacher assigns each a number from one to four and a role that is common in a waiting situation, for example in the doctor's waiting room: secretary, a sick child plus mother or father, a person with a flu or a stomach ache. In addition, the volunteer actors must choose an action that they can repeat continuously. The teacher may help the volunteers to find the appropriate action which should be repeated. Meanwhile, the students in the classroom receive five questions that they should answer silently on a piece of paper while watching the performance. Four chairs are set up at the front of the classroom, much like in a waiting room. The teacher then enters the room and claps three times as a signal to begin the mimed sequence. The actors are called in one by one by number so that they know when to enter the classroom. When called in, they act out the skit, perhaps interacting with the other actors. They leave the room again when their number is called a second time.

For example, if the skit were to take place in a church, one person could mime a pious man, praying the rosary. Another person could mime a tourist, eagerly taking pictures and a third could play a caretaker lighting candles. When the last actor leaves, the class members to clap to finish the performance.

Step 2: Follow-up discussion

After the performance, the actors re-enter the room and sit on the chairs. The teacher stands behind each, one at a time, and asks the following questions to the audience:

Where did this skit take place?

When did it take place?

Who was this character?

What was this character doing?

The audience makes assumptions about the skit and about each character while answering the questions. In this phase, learners use the past continuous to describe the situation and hence practice this grammatical form. Here, the teacher needs to stress



and revise the use of the past continuous to encourage the students to use this tense in the appropriate situation. For instance, the ongoing action of praying (in German: Sie betete) is expressed through the past continuous, “she was praying”. Only then might the learners relate the miming actions with the grammatical structure.

Conclusion

The three drama activities discussed in this paper and presented in the workshop at the Drama in Education Days 2018 in Konstanz, Germany, are intended to use drama techniques in order to teach and learn grammar. More specifically, the English conditional clauses are practiced and rehearsed through dramatic loops that put the grammar in self-created fictional contexts. Various skits thus emerge, which can be further explored and extended in other performative activities. The present continuous form is used in short dramatic improvisations to describe mimed activities. Thus, this exercise allows German native speakers to experience time and tense differences between the German and English languages. In addition, miming waiting situations is used to visualize the function of the past continuous and to show the differences between German and English time and tense constructs. The ensuing discussion serves to further practice the form. Finally, we would like to note that we have included these exercises in our teaching routines. We have observed that these activities are valuable for the foreign language classroom as they put language in an authentic context and give learners the chance to contribute and to come up with their own ideas in class. Thus, we end this paper with the following statement: Teachers, stage grammar!

References

- Dockalova, Barbara. (2011). Loops: A multi-purpose drama technique for the language classroom. *Scenario*, 5(1), 28–36.
- E.U. (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. London: Routledge.
- Hallet, Wolfgang, & Surkamp, Carola. (Eds.). (2015). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Schewe, Manfred. (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. *Scenario*, 1(1), 158–173.
- Spolin, Viola. (1999). *Improvisation for the Theatre*. 3rd edition. Evanston: North Western UP.
- Tschurtschenthaler, Helga. (2013). *Drama-based foreign language learning*. Münster: Waxmann.



8 Drama Elements in Teaching Academic Language – a Teacher’s Critical Reflection

Why does a teacher use drama elements in her language classes? This article critically reflects on the author’s experiences with employing drama elements in a compulsory class of German as a Foreign Language at college level. Motives for using drama are discussed, with regard to possible positive effects for the teacher – such as rapport with learners and personal confidence – and potential benefits for the language learners – such as promoting vocabulary and grammar learning, fostering oral skills and increasing motivation. After that the drama activities used in class are briefly described. However, two years of experimentation have also shown up a number of problems with implementing drama elements in class and still leave questions open, requiring further iterations of the drama-based approach in this context. The paper was developed from a talk given at the Drama in Education Days in Konstanz 2018.

To cite this article:

Giebert, Stefanie. (2019). TITEL. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 72-81). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Introduction

This article is a reflection of my teaching practice. It is based on a talk given at the Drama in Education Days in Konstanz in July 2018 but goes further insofar as it includes my ongoing teaching practice, which up to now includes 4 semesters of drama-in-education inspired language teaching. In my article I will describe my very specific teaching context, why I chose to integrate drama elements in my lessons and which drama-practices have worked or not worked for me. I will reflect on what I have changed from semester to semester and why I will continue to keep using drama but will change and adapt my drama-based teaching, since this is all still very much a work in progress. I will



focus on drama as a means to promote vocabulary and grammar learning and I will therefore focus less on aspects such as motivation and social and personal development which are often connected with drama-based teaching. We could say that at least partly I am following an action-research spiral as described e.g. by Altrichter, Posch and Spann (2018, 13-15): I wish to improve my teaching practice and thus my interventions and reflection are closely connected with the goal of arriving at a new, improved practice. Most of the evidence cited in this article is anecdotal – based on what I saw and heard in the classroom - sometimes supplemented by in-class surveys.

Teaching context

I teach German as a foreign language (GFL) in Germany at a preparatory college (Studienkolleg) for high-school graduates from non-EU countries. My students attend the so-called “T-course” which means they plan to study a technical subject at a German university. The course covers two semesters, class size is on average 25 students, with usually more male than female students (70-80% male), aged approximately 18-22 years. My course in German (Allgemeindeutsch) is a 2x2-hours class in a 15 week semester. The study programme also comprises a 2x2-hours class in “Technical German”, and other compulsory subjects include maths, physics, computer science, chemistry, and English.

Why drama?

I decided to systematically include drama-elements in my teaching 2 years ago, having taught at my current position for a year with only very occasional use of anything drama-related. Let me define “drama-related” for the purposes of this article: my very wide definition includes all playful, creative activities. These (such as guessing games or creative writing) are not all very ‘performative’, which is understood here as requiring learners to present something in front of an audience, but lead up to more ‘dramatic’ activities such as improvising short scenes or writing scripts later in the semester. To be honest, my initial decision to include drama in my classes was driven less by the hope to directly improve student learning but by the desire to find a teaching style that suited me personally. My expectation was that this would indirectly also profit my students since a teacher who feels competent in and comfortable with their teaching methods should hopefully also be a more effective teacher. With 20 years of practical experience



in amateur drama (directing, acting, play-production) but only one year of full-time teaching experience I felt that if I had an area of expertise it was drama.¹⁴ “Engaging strengths in new ways leads to positive outcomes“, as Gregersen & MacIntyre (2018) write in a study about teacher well-being and resilience (2018), hence I decided to use this personal strength, despite some worries regarding students’ (or colleagues’) opinion about my methods. Drama and arts-based teaching is simply not very common in my teaching environment. I work at the University of Technology, Business and Design Konstanz (HTWG Konstanz), a technically oriented university where a cognitive teaching approach is the norm. In the programme where I teach, traditional, direct instruction-heavy science classes dominate students’ schedules¹⁵ and often also their thinking, therefore, there is often a certain scepticism among some students and teachers in regards to all things ‘artsy’. In my experience at the university art might be acceptable for recreational uses but is usually not seen as a suitable medium for learning.

There are, however, arguments for using drama in language classes for future engineers beyond my personal preferences: fostering oral skills (cf. for example Miccoli 2003, Kurtz 2015), promoting cooperative learning and offering a complement to the cognitive approach (Even, 2004, DiNapoli 2009). More specifically, I was hoping for a way to make grammar topics more approachable and contextualised (cf. Even 2003, 2004) and vocabulary more memorable (cf. Sam 1990, Hille et al. 2010 and Schmiderer 2016), as these are problem-areas for many of my students. In addition, I was looking for a way to promote oral skills also in the quieter students. Oral participation is not generally a problem in my classes –but there are subgroups of students who rarely or never speak in class of their own accord.¹⁶

Drama activities for technical students

First of all, I assumed that, as students in my teaching context are usually unfamiliar with drama in education, I should on the one hand start with short and easy activities to get students used to the notion of playing in the context of German class, then gradually

¹⁴ I had six years of experience teaching freelance, but in subjects other than German.

¹⁵ 18 hours of compulsory science and 12 hours of compulsory languages.

¹⁶ Partly this seems culturally determined (many Asian students avoid oral participation, cf. also Gill 2013: 34), partly certainly also due to different personalities.



introduce bigger drama activities and on the other hand ‘set the tone’ for drama (so to speak) in the very first lesson. Over my two years working with drama in this context I have so far arrived at using the following drama activities:

1st semester students:

Activity / lesson	Used when?	objectives
A) ice-breakers in first lesson (e.g.students forming clusters, lines and maps), ca. 30-45 min	All 4 semesters	Students realise that German class does not always mean sitting at a desk
B) Vocabulary guessing games à la <i>Activity</i> : explain, mime or draw a word, class guesses, 10-30 minutes	Semester 1 and 2 ¹⁷	Revise vocabulary in a playful way, get used to a way of performing in front of whole class/small group
C) Inventors’ fair (poster presentations for “new inventions” - several groups present simultaneously, rest of class are “customers”, then change roles); 2 double periods	All 4 semesters	Concludes a unit on inventions and machines. Practise technical descriptions with definitions and passive voice. Exercise creativity by describing a fictional machine. Practise presenting in front of small groups
D) Devise and perform scenes based on a text about sustainability that has been read in class; 2 double periods, 3x	All 4 semesters	Use previously taught vocabulary, get used to improvising and performing
E) Final project: improvise scenes based on location cards; then script and perform scene from a fictional TV-series about engineers/scientists; 4-5 double periods (graded)	All 4 semesters	Use previously taught grammatical structures and vocabulary. Perform more complex (scripted) scenes Project replaces one of two written exams

¹⁷ Due to time constraints and in order to focus on language production, I changed this activity to a pair activity without mime or drawing, limited to explaining and guessing – students enjoyed the ‘full version’, but it didn’t involve all students to the same degree and it was time-consuming. On the flipside, the performative aspect is now no longer there.



2nd semester students:

Activity / lesson	Used when?	objectives
F) As part of a unit on modal verbs – small groups devise and perform short scenes focusing on one modal verb resp. its alternatives (e.g. should = recommend, advise, it would be better if...), others guess which modal was focused on. 90 min class period	Semesters 3 and 4	Practise modal verbs and alternative expressions
G) As part of a unit on modern technology, devise and perform short scenes on opportunities and risks of using robots in healthcare (ca. 45 min)	Semester 3	Conclude unit on robots, energise class after a dry grammar lesson the day before
H) As part of a unit on modern technology, devise and perform short scenes on six ‘myths’ about digitalisation based on a newspaper article (ca. 70 min)	Semester 4 ¹⁸	Students should work in-depth with a demanding text, ensure text comprehension, spark discussion
repeatedly: vocabulary guessing games, ca. 10 min		Revise vocabulary in a communicative, playful way

Evaluation of drama activities: concerns and open questions

Students’ attitudes

Overall, drama activities have met less resistance than I had initially feared, though there have always been students who showed a dislike of or ironic attitude towards playful and creative activities. Why do some of my students have reservations against drama? I haven’t researched this systematically, but considering students’ behaviour and remarks in class or in a self-reflection questionnaire¹⁹, some students seem:

- not used to drama and thus slightly confused as to what is expected of them in class
- afraid of feeling silly or looking stupid in front of their classmates

¹⁸ This replaced the drama activity on robots in healthcare from the previous semester – the class was linguistically stronger, therefore I wanted something more challenging.

¹⁹ Twice a self-reflection questionnaire was used to gather students’ opinions on the final project (E).



- to think they will not learn anything with this method
- to think it is too time-consuming and not an efficient way to learn
- frustrated when group-work does not go smoothly, especially in the final project

While the vocabulary guessing games are easy to implement and most students seem to enjoy playing them, especially if there is an element of competition involved (e.g. two halves of the class competing), activity C from the table above often provokes resistance. This is the task of ‘inventing’ a new machine²⁰ and it usually leads to protest from one or two of the more literal-minded students in the group who would prefer talking about a machine that already exists²¹. Some students also appear a bit frustrated because they “don’t know what to write” about their machine while others enthusiastically design their new creation. However, everyone usually comes up with a result in the end. The ensuing product presentations mostly work well, especially if there are students who enjoy marketing their product imaginatively or role-playing demanding customers.²² Later on, when students have to devise scenes (activities D, E) there may also be some cries of “we don’t have any ideas” but my impression is that there is less resistance against doing creative work than at the beginning of the semester. The final project again causes frustration in some students but I think this is due more to it being a graded group-project with all the social challenges this entails than the fact that it is a drama-project. On the positive side, other groups seem to experience a definite sense of achievement and pride in their work.

Curricular and spatial constraints

Working under cramped spatial conditions (rooms with rows of tables, sometimes fixed tables) means that drama-activities that need a lot of space are usually not possible, while others are often less effective than they might be under other conditions (e.g. the

²⁰ This happens by randomly re-combining cards with syllables used for machines in German. Appliances such as Staub/sauger (vacuum/cleaner) or Mikro/welle (micro/wave/oven) are the raw material for devices such as the “micro-cleaner” or “vacuum oven”.

²¹ It would be possible to allow these to simply talk about existing devices but I usually insist on new machines so students cannot simply google what to say.

²² I also use the poster presentation format for other topics as it gets many students talking and interacting at once. One of the downsides is that it is not always possible to control all groups - usually some students finish their presentation early, then stand around bored or start using their phones, while others aren’t really engaged as an audience but stand on the margins of a group and don’t seem to be listening. However, I think this would not be different in a conventional lecture situation – only in the poster format does it become more obvious who is paying attention and who isn’t.



audience cannot fully see their classmates’ performances because of the tables). It seems that Schewe’s (2011, 27) claim that when it is possible for institutions to provide state of the art ed-tech equipment for learning it should be also be possible to provide (nearly) empty rooms for performative language teaching has not been widely heard. And while in some rooms furniture could at least be moved, I usually avoid this due to time constraints: for drama activities – especially the ones that require small groups to perform in front of the whole class in sequence – are already time-consuming in themselves and not all students are patient audience members. Therefore, I use formats that require sequential group performances only sparingly and prefer formats that actively involve the whole class all the time, such as pair activities, for example guessing games that can be played sitting down or poster presentations (see inventors’ fair above) that require whole-class participation For small group scene performances we normally use the room between the teacher’s desk and the blackboard, for poster presentations the space along the walls is used.

Learning

Learning a language with drama is more memorable – at least that was what I was hoping for, especially since this would provide a good justification for using drama in my lessons, both to students and colleagues. Studies have shown that the following aspects can improve learning:

Providing (semi-)authentic contexts for language structures and vocabulary	cf. for example Glock 1993, van Handle 1988
Involving the body and fostering learning with all senses	cf. for example Schmiederer 2015; Hille et al. 2010
Making students think about the content that is taught	cf. for example Willingham 2008, 20
Allowing for a ‘fun’ and positive learning atmosphere	cf. for example Hascher and Brandenberger 2008, 299

These aspects are often inherent in drama. Should not drama activities therefore leave an impression in students’ memories? As far as I could observe, they do, but not always in the way desired by the teacher. At least my anecdotal evidence seems to show this. When I ask students “what did we do last week?” or “what can you remember from the last couple of weeks?” they do remember (and often happily) that they “did a sketch”,



i.e., did a drama activity, before they remember other activities we did. But they do not necessarily remember what that sketch was about, nor which language structures we focused on. “Students memories of lessons are often episodic – they remember the experience but forget the specific knowledge which a teacher might have been trying to embed” (Didau 2017) and this seems especially true for a drama lesson. In addition, in my case drama lessons do not happen every week (see above) and may thus have a certain ‘unusualness factor’ that makes the fact that we did drama memorable, while the language structures that were practised are forgotten. Similarly, students’ results in a vocabulary test on a unit that included a vocabulary-focused drama lesson (see D in table above) seemed no different from results of vocabulary tests from units without drama. So naturally I am wondering if I am doing my students a disservice by including drama because we could spend the time more usefully? Or were my drama lessons simply initially not well-designed for the learning goals I had in mind? After these observations in the first year of using drama in my German class, I am now a lot more explicit about the vocabulary or grammar aims that I expect students to focus on. This applies both to when I explain a task (D, E, F) and to when we review it. For example, after watching groups perform a sketch, the students are asked which words from the vocabulary list they heard or they are asked to guess which modal verb was performed. In my most recent iteration of performing modal verbs I had been planning to use a revision sheet that lists all the sketch titles to make students recall the grammar structures once again, hoping to draw on their episodic memory and help them connect that with the relevant grammar (e.g. “bakery sketch” – structures expressing polite wishes). Due to time constraints this did not happen, but it will be included in my planning for the next iteration of this activity.

Why continue with drama?

Despite its seeming shortcomings in my specific teaching context, I plan to continue to use drama in my language classes. Why? First of all, drama gives me a chance to show a different side of my teacher personality, one that is more creative, flexible, and probably humorous, which I think allows me to establish a better rapport with my students. Secondly, I do think that students having fun in class occasionally is a benefit, so for me teaching some drama-based lessons seems a good counterweight to some of the drier lessons I teach in this course. For example, while I used to believe that drama works best



with a group that is already in a good mood, I found that drama can energise a tired, unmotivated class – one class that was quite uncooperative in a conventional grammar lesson willingly worked on dramatising pros and cons regarding robots in healthcare later that same week. However, it is often not easy to predict how students will react to drama activities. With another group I included a drama activity at the start of a class on a day I knew many students would be tired, but it didn’t seem to help much. (Probably partly because of how I facilitated it but that would be a topic for a different article.) Possible factors that influenced this could be other lessons on the same day, group dynamics currently at work in their class, or even students’ physical states. Later in the semester the same group had problems organising themselves as smaller groups for the end-of-term drama project due to unfavourable group dynamics. If I had anticipated this I would have tried to focus more on the basics of group work and team-building during the whole semester but the problems had not been obvious earlier.

Thirdly and fourthly, drama also forces shy students to talk in front of the group and allows students to show different talents, for example weaker students whom I might perceive as mostly deficient in German might turn out to have a comedic talent or be able to sketch beautiful 3D-images of their imagined product (activity C). Of course, these activities will usually not be enough to turn a quiet student into an eloquent one, but they might provide a starting point for giving them a bit more self-confidence.

Lastly, as for the potential of drama for long-term language learning, I believe that if well-integrated with other teaching methods, the potential for sustainable learning is there. However, in my case it definitely needs further experimentation, observation and adjustments to my drama activities in order to better understand how they impact the students and how their language learning potential could be increased. I will therefore continue to experiment with drama in my GFL classes.

References

- Altrichter, Herbert. Posch, Peter. Spann, Harald. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5th, revised edition. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Didau, David. (April 8th, 2017). “Why do we forget stuff? Familiarity vs. recall” <https://learningspy.co.uk/psychology/forget-stuff-familiarity-vs-recall/> [accessed 7 April 2019]
- DiNapoli, Russell. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *International Journal of English Studies*, 9 (2), 97–110. <https://doi.org/10.6018/90771>



- Even, Susanne. (2004). Dramagrammar in Theory and Practice. *Gfl-Journal*, (1), 35–51.
- Even, Susanne. (2003). *Drama Grammatik : dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Gill, Chamkaur (2013). Enhancing the English-Language Oral Skills of International Students through Drama. *English Language Teaching*, 6 (5), 29–41.
- Glock, Carolyn (1993). Creating Language Contexts Through Experiential Drama. In M. Schewe & P. Shaw (Eds.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Lang, 103–138.
- Gregersen, Tammy & MacIntyre, Peter D. (2018). Signature strengths as a gateway to mentoring: Facilitating emergent teachers' transition into language teaching. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language Teacher Psychology*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 264-290.
- Hascher, Tina, & Brandenberger, Claudia C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Eds.), *Bildung und Emotion*, 289–310. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_16. [accessed 27 May 2019]
- Hille, Katrin. Vogt, Katrin. Fritz, Michael. Sambanis, Michaela. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 3-2010, 337-350.
- Kurtz, Jürgen. (2015). Fostering and Building upon Oral Creativity in the EFL Classroom. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English Language Classroom*, 73–83. <http://englishagenda.britishcouncil.org/books-resource-packs/creativity-english-language-classroom>. [accessed 16 June 2019]
- Micoli, Laura (2003): English through Drama for Oral Skills Development. In: *ELT Journal* 57/2, 122-129.
- Sam, Wan Yee (1990). Drama in Teaching English as a Second Language - A Communicative Approach. *The English Teacher*, XIX.
- Schewe, Manfred. (2011). Plädoyer für eine Performative Lehr- und Lernkultur. In A. Küppers, T. Schmidt, M. Walter (Eds.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht – Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 20-31.
- Schmiderer, Katrin. (2016). Vokabellernen mit Hand und Fuß: Eine quasi-experimentelle Studie zur Effizienz der Wortschatzvermittlung durch Gestik im Italienisch-Unterricht der Sekundarstufe II. In B. Hinger (Ed.), *Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 275–291.
- van Handle, Donna. (1988). Developing Proficiency in Context: The Creation and Production of German Plays. *Unterrichtspraxis - Teaching German*, 196–198.
- Willingham, Daniel T. Ask the Cognitive Scientist - What Will Improve a Student's Memory? *AMERICAN EDUCATOR*, Winter 2008-2009, 17–44.



IV. Inspiration aus der Praxis | Practical Inspiration

C. *Fokus auf Literatur | Focus on Literature*



9 EDanUbeCATION – Kreativität im Fluss: Das Donau-Projekt an der Université de Haute-Alsace

Folgender Bericht stellt die mannigfaltige praktische Umsetzung des Unterrichts- und Forschungsprojekts Die schöne blaue Donau: Ein Fluss, der vereint im kooperativen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht am Germanistikinstitut der Université de Haute-Alsace in Mulhouse vor. Von Oktober 2017 bis Mai 2018 wurde die Donau in all ihren Facetten mündlich und schriftlich entdeckt, erörtert, kreativ erkundet, ganzheitlich begriffen und film-, audio- und videotechnisch in Szene gesetzt. Vielfältige in Autonomie erarbeitete Donauprojekte - teilweise in Kooperation mit e-TandempartnerInnen an den Universitäten Wien und Bratislava - wurden innovativ präsentiert, die Donau inner- und außerhalb des Unterrichts ertanzt, ersungen, übersetzt, auf Bildern und Videos festgehalten und schließlich bereist: von den Donauquellen im Schwarzwald bis hin zum österreichischen Teil der Donau in Wien und mit dem Schiff den Fluss entlang bis nach Bratislava.

Der vorliegende Praxisbericht berücksichtigt nicht nur die Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Ergebnisse dieses groß angelegten Projekts, das an den Dramapädagogik-Tagen 2018 in Konstanz in einem Vortrag vorgestellt wurde, sondern bietet auch Ideen für eine konkrete Unterrichtsumsetzung.

Diesen Artikel zitieren:

Kulovics, Nina & Zehetgruber, Magdalena. (2019). EDanUbeCATION – Kreativität im Fluss: Das Donau-Projekt an der Université de Haute-Alsace. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 83-95). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>



1 Einleitung

Das Unterrichts- und Forschungsprojekt *Die schöne blaue Donau: Ein Fluss, der vereint*, das im Studienjahr 2017/18 an der Université de Haute-Alsace (UHA) in Mulhouse stattfand, hatte zum zentralen Ziel, Studierende der Germanistik mit dem verbindenden und vereinigenden Charakter eines europäischen Flusses, der durch zehn Länder fließt, vertraut zu machen. Nicht der Rhein, sondern die Donau sollte im Zentrum dieses jahrgangs- und grenzübergreifenden Projekts stehen, um so einen Fokus auf Österreich und die osteuropäischen Länder an der Donau zu legen. Außerdem ermöglichte dies eine Exkursion an die nahegelegenen Donauquellen im Schwarzwald sowie eine Reise nach Wien und Bratislava.

Die Zielgruppe stellten Germanistikstudierende dar, die in diesem Projekt unter anderem mit Romanistik- und Germanistikstudierenden der Universitäten Wien und Bratislava zusammenarbeiteten. Die Mehrheit dieser Studierenden möchte nach dem Studium auf Primar- oder Sekundarstufe unterrichten. Neben einem auf Lernendenautonomie ausgerichteten DaF-Unterricht in mehreren Fächern des Curriculums mit einer Schwerpunktsetzung auf handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen unterrichteten wir auch einige Lehreinheiten im Team-Teaching und luden Gäste aus fünf Donauländern ein, wobei diese in diversen Kunstformen (Poesie, Tanz, Bildhauerei, Übersetzung, Podiumsdiskussionen, Vorträge, Kino, Film) in- und außerhalb des Unterrichtsraums auftraten. Performatives Lehren und Lernen, kreatives Schreiben, grenz- und sprachenüberschreitende e-Tandems und Videoproduktionen der Studierenden in der Fremdsprache gipfelten in einer gemeinsamen Reise und einer Donauschiffahrt am Ende des Studienjahres. Um das Projekt abzuschließen, wird derzeit an einem Donaubuch gearbeitet, das alle Etappen des Projektablaufs, eine Vielzahl an Produktionen der Studierenden sowie für das Projekt wichtige Veranstaltungen, Ergebnisse und Bildmaterial illustriert.

Die für das Projekt wichtigen Bücher und Arbeitsbehelfe sind nicht zur Gänze im Praxisbericht angeführt, sie sind aber in der Bibliographie angegeben.

Das Donauprojekt wurde von NovaTris, dem Zentrum für grenzüberschreitende Kompetenzen der UHA und der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der UHA getragen und subventioniert.



2 Dem Fluss Raum geben – Das Projekt im Unterricht

Das Donauprojekt wurde in mehrere einstündige Kurse des ersten, zweiten und dritten Bachelorjahrs des Germanistikstudiums eingegliedert, das Sprachniveau der Lernenden lag dabei zwischen B1 und C2-Niveau. Das einmal pro Monat stattfindende Team-Teaching erfolgte in den Kursen zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation und im Landeskundeunterricht. Zur Erarbeitung der unterschiedlichen mündlichen und schriftlichen Aufgaben und Unterrichtsprojekte im Präsenz- und E-Learning wurden sieben Monate anberaunt.

2.1 *Flüssiges Sprechen*

Der Sprechproduktion und dem flüssigen Sprechen durch und anhand eines (Rede-) Flusses wurden im Donauprojekt große Bedeutung zugeschrieben. Unter anderem inspiriert von der Exkursion zu den Donauquellen im Schwarzwald gestalteten die Studierenden kreative, performative und innovative Videos zu historischen, literarischen, linguistischen, kulinarischen und kulturellen Dimensionen der Donau. Weiters wurde besonderes Augenmerk auf Wortschatzerweiterung und die mündliche Vorstellung der in Kleingruppen erarbeiteten Donau-Studierendenprojekte gelegt (siehe auch 3.1).

Auch ein Übersetzungsworkshop durch die Schweizer Übersetzerin Marion Graf mit anschließender Lesung wurde angeboten, wobei sich die Studierenden hier mit der Übersetzung von Gedichten aus unterschiedlichen Donauländern beschäftigten und ihre Versionen vortrugen und kommentierten. Zum Trainieren der Sprechfertigkeit diente außerdem das Singen des Donauwalzers (siehe 3.3), das Einstudieren und Inszenieren von kürzeren Szenen aus zeitgenössischen Theater- und Fernsehproduktionen sowie das Gestalten von Audioaufnahmen zur Unterrichtsreflexion.

2.2 *Im Schreibfluss*

Im universitären Fremdsprachenunterricht wird insbesondere den schriftlichen Fertigkeiten der Lernenden großes Augenmerk beigemessen. Dementsprechend stellte auch die Auseinandersetzung mit der Thematik des Flusses bzw. konkreter der Donau auf schriftlicher Ebene einen wichtigen Bestandteil des Projektes dar. Diese wurde in erster Linie in den Unterricht und die mit dem Unterricht verknüpften Hausübungen



integriert. Schriftliche Fertigkeiten betreffen gleichermaßen das Lesen wie das Schreiben, beide Aspekte wurden in der Projektarbeit berücksichtigt, wobei es ein großes Anliegen war, möglichst unterschiedliche Textsorten produktiv und rezeptiv zu erarbeiten.

2.2.1 Den Fluss wahrnehmen

Passende Texte für den Unterricht, und insbesondere für nur einstündige Unterrichtssequenzen, zu finden, stellt mitunter eine Herausforderung für die Lehrpersonen dar. Immerhin sollte der Text die Lernenden ansprechen, gleichermaßen bewältigbar und doch anspruchsvoll sein und dann auch noch einen sprachlichen Mehrwert liefern. Im Kontext des Donauprojekts verfolgten wir außerdem das Ziel, die zu lesenden Texte auch thematisch mit den Zielsetzungen und Interessen des Projektes zu verknüpfen. Im Laufe des Studienjahres stellte sich heraus, dass sehr viele der zuvor gesammelten Texte wohl im Unterricht aus Zeitmangel keinen Platz finden würden, insbesondere hervorgerufen durch den Umstand, dass es nicht gelungen war, das Projekt auch auf andere Lehrveranstaltungen (wie Literatur-, Landeskunde- oder Übersetzungskurse) auszudehnen. In der Bibliographie finden sich die Hinweise auf die verwendeten sowie andere themenbezogene Texte. Die rezipierten Texte lieferten nicht zuletzt auch Schreibanlässe für die eigenen Produktionen der Studierenden.

2.2.2 Über den Fluss schreiben

Die unterschiedlichen außerunterrichtlichen Aktivitäten (siehe Abschnitt 3) boten diverse Schreibanlässe, die im Unterricht und in den Hausübungen aufgegriffen wurden. Das Schreiben sollte den Studierenden nicht nur ein reflexives Moment bieten, sondern gleichzeitig auch zu einer sprachlichen Auseinandersetzung mit der behandelten Thematik anregen. Die Texte der Studierenden zeugen durchaus von kreativen bis zu philosophischen Einfällen. Die konkrete Spracharbeit gestaltete sich einerseits im kooperativen Schreiben im Unterricht, andererseits in der Weise, dass als Hausübung zunächst ein Textentwurf verfasst wurde, den wir als Lehrende eingehend korrigierten und kommentierten. Dann war es wiederum an den Studierenden ihre Texte gründlich zu überarbeiten, um sich so sowohl sprachlich als auch stilistisch weiterentwickeln und entfalten zu können. Die konkreten Aufgabenstellungen, die mit der Fluss- bzw. Donauthematik in Zusammenhang standen, finden sich im Anhang (Abschnitt 6).



Das Schreiben von Hausübungen wird von unseren Studierenden allgemein häufig als Bürde oder Last empfunden; die Kommentare in den Reflexionen der Studierenden zeugen allerdings davon, dass diese Art der Spracharbeit durchaus auch auf positive Resonanz stieß. Dem Schreiben wurde seine „integrative Rolle“ (Faistauer, 2010, 967), die alle vier Fertigkeiten des Fremdspracherwerbs vereint, auch von den Lernenden zuerkannt.

3 Fließendes Lernen – außerunterrichtliche Aktivitäten

Wie aus der Einleitung bereits hervorgeht, lag ein großer Mehrwert des Projekts in der Tatsache, dass das übergreifende Thema auch außerhalb des Unterrichts immer wieder aufgegriffen wurde. Dieser Abschnitt beschreibt diese außerunterrichtlichen Aktivitäten, die sicherlich nicht losgelöst vom Unterricht selbst zu sehen sind, was an den Schreib- bzw. Sprechansätzen, die häufig auch in Relation zu diesen standen, schnell ersichtlich wird.

3.1 Flussprojekte

Im ersten Semester sollten die Studierenden in Kleingruppen an autonomen Miniprojekten zu einem von ihnen gewählten Thema mit Donaubezug arbeiten. Den Studierenden war dabei nicht nur die Wahl des Projekttitels, sondern auch seine Realisierungsform gänzlich frei überlassen. Festgelegt wurde nur ein Abgabedatum sowie die Aufgabe,



Abbildung: Schnappschüsse der Kleingruppenprojekte

zum Präsentationstermin auch ein fertiges Produkt abliefern zu können (keine Spontanpräsentationen). Diese Produktionen flossen in die Endnote einzelner Kurse ein.

Diese freie Aufgabenstellung stieß anfänglich auf Irritationen und beinahe auf Widerstand, eine derartige auf Autonomie basierende Herangehensweise war den Studierenden bis zu diesem Zeitpunkt nicht geläufig. Umso zufriedenstellender waren



schließlich für Lernende und Lehrende die Projektergebnisse, die von selbstgedrehten und -geschnittenen Kurzfilmen (bis zu 45 Minuten Länge), über fiktive Fernseh- und Radiosendungen hin zu Donaumärchen und einem Quizspiel reichten.

In einer Projektpräsentationsstunde im Marktstandformat konnten sich die Studierenden schließlich über ihre Projektergebnisse und ihre Arbeitsweisen austauschen. Dabei stand durchaus auch der Spaßfaktor an dieser Art des Lernens im Mittelpunkt, nicht zuletzt auch durch ein Online-Quiz am Ende, gleichzeitig aber auch die Donau als verbindendes Element. Auch die Lehrenden stellten ihre auf einer Konferenz gezeigte Präsentation zum gesamten Donauprojekt vor, um die Distanz zwischen Lehren und Lernen ebenfalls etwas zu verkürzen. Die Erfahrungen der Studierenden wurden in Zusammenhang mit dieser Aufgabenstellung mittels Fragebogen evaluiert und waren für uns als Lehrende richtungsweisend für die weitere Planung des Projekts.

Hier findet sich eine Tabelle mit den Projekttiteln und ihrer Realisierungsform, die die kreative Vielfalt der entstanden Produkte noch einmal betont:

Titel	Form
Budapest	Sachtext
Der Donauradweg	Diskussion unter Freundinnen, die eine Radtour planen
Die Donauwelle	Kochvideo und Selbstgebackenes
Die Sprachen an der Donau	Infobroschüre und Quiz
Donauverrat	Trailer zum fiktiven Film <i>Donauverrat</i> inkl. Diskussionsrunde mit den Regisseurinnen
Gundelpalatschinken	Kochvideo
Knödelkanal	Kochsendung und -wettbewerb zu Speck- und Apfelknödeln
Marcel und Burbbels Abenteuer	Märchen
Menschen an der Donau	Fernsehsendung zur Donau mit unterschiedlichen InterviewpartnerInnen
Slowakische Krautsuppe	Kochvideo



Städte an der Donau	Fernsehsendung inkl. Kochshow (Sachertorte)
Ulm – eine Stadt an der Donau	Radiosendung zur Stadt
Willkommen bei uns – Spezialitäten aus dem Donaoraum	Nachahmung der Kochdoku Das perfekte Dinner (Bienvenue chez nous)

Tabelle 1: Donauprojekte - Themen und Realisierungsform

3.2 Flüsse verbinden – Austauschprojekte

Mit dem zweiten Semester näherten wir uns immer mehr auch der konkreten Begegnung mit der Donau und wollten aus der Distanz bereits eine Verbindung zu Menschen an diesem Fluss herstellen. Konkret brachten wir die Projektteilnehmenden in Kontakt mit Studierenden an den Universitäten in Wien und Bratislava, zwei Donaustädten, die wir im weiteren Verlauf des Projekts auch noch besuchen und entdecken sollten (siehe Abschnitt 3.4). In diesen Tandems sollten die Studierenden ähnlich zum ersten Semester wieder an individuellen, autonomen Projekten arbeiten. Die Zusammenarbeit gestaltete sich unterschiedlich gut, was nicht zuletzt auch an den Austauschpartner/-innen lag, die je nach Studienort für das Projekt mehr oder weniger Motivation (und Leistungsdruck) mitbrachten.

Die Ergebnisse der Projekte konnten sich aber auch hier durchaus sehen lassen und die Reflexionen der Studierenden zeigten, dass der Austausch noch einmal einen anderen Blick auf die Donau und die an der Donau liegenden Städte bieten konnte.

3.3 An der schönen, blauen Donau

Bei einem Projekt zur Donau dürfen natürlich diese Worte, Titel des Musikstücks von Johann Strauß (Sohn), genauso wenig fehlen wie das Musikstück selbst. Von der musikalischen Seite näherten wir uns der Donauthematik einerseits im Phonetik-Unterricht durch das Singen des Donauwalzers (Text von Franz von Gernerth), andererseits aber auch mit Gästen aus der Tanzszene. Bei einem Tanz- und Showabend brachte das Tänzerpaar Barbara Westermayer und Klemens Hofer, österreichische Staatsmeister in der Kombination, interessierten Studierenden nicht nur die passenden Walzerschritte zur Musik bei, sondern vermittelte durch den Showtanz und weitere Crash-Kurse (Quadrille, Polka, Boogie) auch einen Einblick in Wiener Balltraditionen. Die gelernten Schritte konnten wir schließlich zum Tag der Offenen Tür der Universität



sowie zu den NovaTris-Tagen auch anderen Tanzfreudigen vermitteln. Durch den Tanz, den wir im Unterricht auch noch mit Text untermalten, förderten wir insbesondere das ganzheitliche Lernen: „Mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe, 1993, 44ff.).



Abbildung: Die Donau voll Freude ertanzen

3.4 Donau, Dunaj, Duna, Dunav, Dunărea: Reisen am Fluss

Goran Rebićs 2003 erschienener Film *Donau, Dunaj, Duna, Dunav, Dunărea* war Ausgangspunkt für die für das Projekt essentielle Idee, die Donau zu bereisen. Dies geschah zu Beginn des Projekts durch eine Exkursion an die Donauquellen nach Donaueschingen und Furtwangen im Schwarzwald und zum Abschluss des Projekts durch eine einwöchige Wienreise mit den Studierenden aller Jahrgänge und einer Donauschiffahrt nach Bratislava. Die Donauquellen wurden im Zuge einer Exkursion mit dem Bus erkundet, wobei auf der Fahrt eine Sage über die Quellnixen der Donau (Kratzer, 2003, 10-12) erzählt und phonetisch aufbereitet und ein Arbeitsblatt mit Fragen für den Tag ausgeteilt wurde. Nach einer Wanderung über den



Abbildung: Auf dem Donauschiff und auf dem Weg zur Bregquelle



Günterfelsen (siehe 6.1) hin zur Quelle in Furtwangen und einem Treffen und Austausch mit dem dort heimischen Bildhauer Wolfgang Eckert, der 2017 den Donaugott Danuvius am Quellfluss der Breg erschaffen hatte, ging es weiter zur Donauquelle in Donaueschingen und dem Zusammenfluss der Brigach und der Breg und somit zum Ausgangspunkt der Donau.

Den Abschluss des pädagogischen Teils des Donauprojekts stellte die im Mai 2018 stattfindende einwöchige Wienreise mit Besuch der zahlreichen Sehenswürdigkeiten und Museen, aber auch der Donauinsel und der UNO-City sowie das Treffen mit den Tandemaustauschpartner/-innen an der Universität Wien dar. Als weiterer Höhepunkt ist die Donauschiffahrt und die Besichtigung Bratislavas am Ende der Reise zu nennen, beide Aktivitäten beeindruckten die Studierenden nachhaltig. Die Reiseeindrücke der Studierenden und Lehrenden können durchaus mit jenen von Nick Thorpe (2017, 359) beschreiben werden, der seine von Ost nach West führende Reise entlang der Donau wie folgt beschreibt:

Die Donau nahm ihren Lauf [...] manchmal pfeilgerade, manchmal wild und mäandernd. Während ich dieses Buch zu schreiben begann, wurde die Beziehung zu dem Fluss immer vertrauter. Es war, als sähe er zurück und beobachte mich zum ersten Mal. Als ich am Ende meiner Reise anlangte, in Donaueschingen, wurde mir klar, dass ich nun den ganzen Fluss in mir trage.

4 Reflexion und Ausblick

In dieser sehr verkürzten Darstellung wurde deutlich, wie umfassend und vielfältig sich das durchgeführte Projekt gestaltete. Die Donau als Fluss wurde zu einem Thema, das die Studierenden über den Unterricht hinaus begleiten sollte, tatsächlich sprachen am Ende des Semesters einige davon, eines Tages den Donauradweg fahren zu wollen oder wünschten sich, in der Folge ein ähnliches Projekt zum Rhein zu starten. Bedauernd werteten wir als Projektleiterinnen, dass sich Kollegen/-innen aus anderen Fachbereichen als der Sprachvermittlung nicht so sehr wie erhofft in das Projekt einbrachten. Es hätte ermöglicht, besonders im Bereich der Literatur- und Landeswissenschaft noch zahlreiche weitere Aspekte zu beleuchten und das Bild auf die Donau somit noch zu erweitern.

Allgemein gilt es abschließend festzuhalten, dass dieser projektorientierte Unterricht, die große Autonomie der Lernenden in einzelnen Projektphasen sowie die



außerunterrichtlichen Aktivitäten durchaus positiv angenommen wurden, obwohl die Studierenden ihnen zunächst wohl auch mit Skepsis entgegengetreten waren, da in unserem institutionellen Rahmen solchen kreativen Ansätzen eher wenig Raum geboten wird.

Wir sehen die Ergebnisse und Erfahrungen aus unserer Projektarbeit jedoch als Anlass, die Kreativität noch stärker in den Unterricht und in Unterrichtsprojekte zu integrieren und somit den Ideenfluss aufrechtzuerhalten, der durch das Projekt entspringen konnte: Our work is just like a river – in progress, still moving and – hopefully – refreshing.

5 Literaturverzeichnis

5.1 Allgemeine Verweise

- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Hrsg.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses*. Amsterdam: Benjamins, 15–32.
- Bito, H. & Schabus-Kant, E. (2017). *Die Donau – Länder am Strome*. ide Heft 2. Innsbruck: StudienVerlag.
- Breuss, M., Esterl, U. & Fenkart G. (2014). *Projekt und Deutschunterricht*. ide Heft 2. Innsbruck: StudienVerlag.
- Even, S. & Schewe, M. (Hrsg./Eds.) (2016). *Performatives Lehren, Lernen, Forschen - Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri.
- Faistauer, R. (2010). Die sprachlichen Fertigkeiten. In H.-J. Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter, 961-969.
- Fleiner, M. (2016). *Performancekünste im Hochschulstudium: Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Berlin: Schibri.
- Gahse, Z. (2010). *Donauwürfel*. Wien: Edition Korrespondenzen.
- Graf, M. (Hrsg.) (2016). un danube poétique. *Revue de belles lettres*, 2. Lausanne: Société de Belles Lettres.
- Hermann, A. & Siebold, K. (2012). Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie. *Info DaF* 6, 637–650.
- Kratzer, H. (2003). *Donausagen. Vom Ursprung bis zur Mündung*. Wien: Ueberreuter.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy. Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Hrsg.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses*. Amsterdam: Benjamins, 63-80.
- Legutke, M. K. (2003). Projektunterricht. In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 259–263.



- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters (Second Language Acquisition, 117).
- Magris, C. (1996). *Donau: Biographie eines Flusses*. Wien: Zsolnay.
- Özkan, D. & Sommerbauer, J. (2014). *Lesereise Donau. Vom Schwarzwald zum Schwarzen Meer*. Wien: Picos.
- Railsback, J. (2002). *Project-Based instruction: Creating Excitement for Learning*. Northwest Regional Educational Laboratory.
<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/projectbased.pdf> [abgerufen am 01.10.2018]
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thorpe, N. (2017). *Die Donau. Eine Reise gegen den Strom*. Wien: Zsolnay.
- Thorpe, N. (2014). *The Danube - A Journey Upriver from the Black Sea to the Black Forest*. New Haven/London: Yale University Press.
- Tötschinger, G. (2013). *Die Donau. Geschichte und Geschichten vom großen Strom*. Wien: Amalthea Signum Verlag.

5.2 Texte, die im Unterricht gelesen wurden

- 15 Jahre vegetarische Musik – das Gemüseorchester im Porträt:
<https://www.musicaustria.at/15-jahre-vegetarische-musik-das-gemueseorchester-im-portraet/>
- Blau seit 150 Jahren: <https://www.nzz.ch/feuilleton/donauwalzer-blau-seit-150-jahren-ld.150559>
- Ein Fluss, zwei Quellen: Özkan/Sommerbauer (siehe oben)
- Weshalb ein Fluss keine Grenze ist: <http://www.sichere-ruhr.de/index.php/weshalb-ein-fluss-keine-grenze-ist/>

6 Anhang

Hier haben wir die Schreibaufgaben angeführt, da sie einen konkreteren Einblick in unsere Arbeit erlauben, so ermöglicht dieser Praxisbericht vielleicht auch eine Übertragung von Ideen aus unserem Projekt auf andere Unterrichtskontexte.

6.1 Aufgabenstellungen (1. Studienjahr)

- Schreiben Sie nach dem Besuch bei den Donauquellen einen Inneren Monolog vom Donaugott Danuvius (Skulptur an der Bregquelle). Danuvius denkt über die



unterschiedlichen Quellen der Donau nach. Sie können auch beschreiben, wie Danuvius Ihren Besuch an der Donauquelle erlebt hat (ca. 200 Wörter).

- *Sie nehmen an folgendem Wettbewerb teil:
Wir suchen nach einer Erklärung dafür, warum der Günterfelsen bei Furtwangen so heißt. Schreiben Sie eine überzeugende Erklärung für den Namen und begründen Sie Ihre Theorie. Die besten Theorien werden in der nächsten Ausgabe des Donaukuriers veröffentlicht. Sie können auch als Preis eine Donaukreuzfahrt gewinnen. In der Zeitung veröffentlichen wir Texte mit einer Länge von 150-250 Wörtern.*
- *Schreiben Sie einen Text inspiriert von Strauß' Walzer „An der schönen blauen Donau“. Finden Sie auch einen passenden (kreativen) Titel. Schreiben Sie mindestens 250 Wörter, die Textsorte können Sie selbst wählen. Nutzen Sie natürlich auch Ihre Notizen aus dem Unterricht (Das Stück wurde während des Unterrichts mit einer Free-Writing-Aufgabe angehört, in der Hausübung konnten die Studierenden diese Gedanken verarbeiten).*
- *Sehen Sie sich die bildhafte statistische Darstellung zum Wiener Opernball an und verpacken Sie die Informationen in einem Text. Der Text kann sachlich (informativer Zeitungsartikel) oder aber auch lustig sein (Satire, ironischer Kommentar, Beschwerde, Monolog,...). Schreiben Sie mind. 250 Wörter.*
- *„Gegen den Strom“ - Was verstehen Sie darunter, „gegen den Strom zu schwimmen“? In welchen Situationen sind Sie schon einmal gegen den Strom geschwommen? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Kennen Sie auch noch andere Metaphern für ein solches Verhalten? Schreiben Sie einen Text mit mind. 250 Wörtern. Sie müssen nicht alle Fragen beantworten, sie sollen Ihnen nur als Inspiration dienen.*
- *„Wenn man gegen den Strom schwimmt“
Schreiben Sie einen "Wenn-Text", der mit "Wenn man gegen den Strom schwimmt" beginnt und verwenden Sie jeweils die Konsequenz als neue Kondition.
z.B.: Wenn man gegen den Strom schwimmt, ist man häufig ganz allein. Wenn man ganz allein ist, ist es schwierig, sich für Neues zu motivieren. Wenn man es schwierig hat, sich für Neues zu motivieren... Schreiben Sie mindestens 10 solche Sätze, im Idealfall beenden Sie den letzten Satz mit "...., schwimmt man gegen den Strom".*
- *Schreiben Sie einen Bericht für eine Zeitung/Zeitschrift/Onlinezeitung über den Donauabend am 22. Februar.
Wenn Sie nicht zum Abend kommen können, schreiben Sie einen Ankündigungstext/ eine Werbung für eine Fotoshow zur Donau.*



6.2 Aufgabenstellungen (2. Studienjahr)

- *Schreiben Sie nach dem Lesen des Textes „Ein Fluss, zwei Quellen“ und nach der Exkursion einen argumentativen Text darüber, was für Sie die 'wahre' Donauquelle ist. Argumentieren Sie mithilfe Ihrer Eindrücke bei der Exkursion sowie mithilfe der Informationen aus dem Text.*
- *Schreiben Sie eine Reaktion auf den Text "Weshalb ein Fluss keine Grenze ist" in Form eines Leserbriefs. Was denken Sie zu dieser Thematik und zu den Argumenten des Artikels? Stellen Sie Ihre Position klar dar. Sie können auch Überlegungen zur Donau miteinfließen lassen (ca. 250 Wörter).*
- *Der Wiener Opernball und ich*
Schreiben Sie einen argumentativen Text über sich und Ihre Meinung zum Wiener Opernball. Würden Sie gerne an diesem Ball teilnehmen? Wenn ja, was gefällt Ihnen an dem Ball? Wenn nein, was finden Sie nicht so gut an diesem Ball? Strukturieren Sie den Text (Einleitung, Hauptteil, Schluss) und untermauern Sie Ihre Argumente mit Beispielen. (mind. 250 Wörter)
- *Schreiben Sie einen Bericht über den Donauabend:
Was ist genau an diesem Abend passiert?
Was fanden Sie besonders interessant?
Welche Aspekte möchten Sie besonders im Kopf behalten?*



10 Building Intercultural Competence Through Process Drama

This paper explores a process drama workshop for language teachers, which was offered at the Drama in Education Days 2018 in Konstanz, Germany. As culture and language are inextricably connected, this workshop focused on exploring ways to teach and learn about intercultural competence through process drama in the language classroom.

To cite this article:

Göksel, Eva. (2019). Building Intercultural Competence Through Process Drama. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 96-107). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Building Intercultural Competence Through Action and Reflection

Engaging with a foreign culture is an important aspect of learning a second or a foreign language; and yet, offering authentic cultural experiences can be challenging in a classroom setting. This paper ponders the creation and facilitation of a workshop offered at the 2018 Drama in Education Days in Konstanz, Germany, which used process drama to explore perceptions of culture from various perspectives. The workshop invited participants to embody and to reflect on their cultural norms, while engaging in a story about adapting to the norms of a new place, language, and culture.

The process drama, “Exploring Intercultural Competence: Using Process Drama to Engage with Language and Literature”, was based on the short story *They Don’t Mean It!* by Lensey Namioka (2004). The participants were language teachers interested in experiencing a process drama. In Namioka’s story, a Chinese family works hard to adapt to life in America, learning new table manners, practicing their pronunciation, celebrating American holidays, and even adopting American names. The protagonist, a young girl who has rechristened herself as “Mary”, is convinced that after two years, her



family has adjusted completely to life in America. This is the starting point of the drama, and provides a first opportunity for the participants to reflect on their own perceptions of the norms that dictate their everyday lives.

A selection of exercises from *Building Intercultural Competence* (Berardo & Deardorff, 2012) was woven into the workshop to facilitate an in-depth exploration of approaches to navigating two or more cultures at once. Interestingly, according to Deardorff (2006) there is no agreement on the terminology around intercultural competence, as the terms vary by discipline and approach (Deardorff, 2011). For the purposes of this paper, I will define it as a set of skills required to interact successfully with people from different backgrounds. This skill set includes recognising the importance of switching perspectives, respecting differences, and of intercultural sensitivity – being aware of differences without assigning them a value (Berardo & Deardorff, 2012). In this paper I will also define process drama and discuss its potential in language teaching, as well as describing the 2018 process drama workshop in detail.

What is Process Drama?

In the words of Cecily O'Neill: "Process Drama is a complex dramatic encounter. Like other theatre events, it evokes an immediate dramatic world bounded in space and time, a world that depends on the consensus of all those present for its existence" (1995, p. xiii). The players must therefore be willing to suspend belief for the duration of the drama, and to immerse themselves in a world of pretend. Schroeter & Wager define process drama as "a series of drama activities devised to lead a group of people, usually without performance backgrounds, through a kinesthetic and aesthetic experience for the purpose of learning" (2016, p. 406), while Howell and Heap add that participants engage in process drama "to make meaning for themselves" (2005, p. 59). This is the true power of process drama: being able to perceive real and fictional contexts simultaneously, often while experiencing contradicting emotions.

Piazzoli (2018) argues that embodied language learning takes the idea of play to a different level, where it mediates a "felt-experience", allowing participants to experience contradicting emotions simultaneously. This is Vygotsky's (1976) concept of dual affect, a state in which the player simultaneously manages real-life emotions and emotions experienced in a state of play, such as shivering with fear in the role of Little Red Riding



Hood as she confronts the wolf, and excitement as a player. Thus, engaging in a process drama is to experience embodied learning: Stepping into new roles, negotiating with others, and making decisions that have tangible emotions and consequences in the fictional context. This work is usually performed through a series of improvised scenes, which first undergo a rehearsal stage before being shared with the group. The resulting drama is not for an external audience, but is played and replayed for the benefit of the participants and in order to advance the story. According to O'Neill (1995), the story does not generally follow a script; instead the dialogue and the direction of the story develop with the input provided by participants in role.

Process drama is one of the many forms associated with Drama in Education (DiE), which is an umbrella term for various teaching and learning techniques that use elements of theatre such as games and acting exercises, in order to engage learners holistically in educational settings. DiE taps into three channels: The affective (heart), the kinaesthetic (body), and the cognitive (mind). Thus, participants are actively engaged in the drama, they make an emotional connection with characters or situations, and they reflect on their learning throughout the drama.

DiE comes from the Anglo-Saxon tradition and has a long history in the UK, for example, where it has been a part of the teaching curriculum since the 1950s, when DiE pioneer Dorothy Heathcote first came on the scene. She and Gavin Bolton were instrumental in developing drama-based approaches to teaching and learning across the curriculum. In the 1990s, Cecily O'Neill's work on process drama began to emerge in its own right, as documented in her seminal book *Drama Worlds: A Framework for Process Drama* (1995).

The drama-based approach used in DiE is based upon a series of drama conventions, many of which can be found in Neelands' and Goode's *Structuring Drama Work* (2015). One of these conventions is teacher-in-role, a technique in which the teacher takes on a character, such as a doctor, a lost child, or an architect, in order to draw the participants into the drama and thus allow them to explore a particular topic. The goal of such a drama may be to teach and learn about a particular aspect of the school curriculum, such as the construction of the Egyptian pyramids, or to discover more about the life of a historical character, such as Marie Curie. As Schroeter & Wager remind us, it is up to the teacher to "select roles and scenarios that mirror something of relevance to the



participants' lives and/or a curricular objective. (2016, p. 406). The learning aim of the drama should be clear to the teacher and the participants before engaging in the fictional context.

In process drama in particular, the technique of teacher-in-role is central. The teacher may take on a major or a minor role, but either way, this role is key to guiding the participants through the drama. This is partly because process drama, as defined by O'Neill in 1995, has no script. Instead it has an episodic structure, an extended timeframe, and an integral audience (O'Neill, 1995). In other words, the teacher has a beginning (pre-text) and end point in mind, as well as a few important milestones along the way; however exactly how the group will move from A to B will be unpredictable and different every time. The most important episodes will be rehearsed, even though they are also improvised.

One of the strengths of process drama, according to O'Neill (1995) is that it does not require the "immediate display of sophisticated acting techniques" (p. xiv). Rather, it is up to the participants to take on a range of roles and to decide for themselves how much they wish to share, formally or informally, with the group. As in other DiE work, the focus in process drama is not the quality of the acting, but the quality of the learning. In addition to learning about the topic of the drama, the participants learn about drama, and quite often about themselves as well. This self-discovery was an important aspect of the process drama workshop that I facilitated at the Drama in Education Days in Konstanz in 2018.

The Workshop: Exploring Intercultural Competence Through Process Drama

The workshop "Exploring Intercultural Competence – Using Process Drama to Engage with Language and Literature" was inspired by a short story for teenagers by Lensay Namioka (2004) entitled: They Don't Mean It! Throughout the workshop, the group, which was largely made up of language teachers, was invited to reflect on their own cultural norms and biases. In the following section I will outline the workshop in some detail.

After a brief introduction and overview of the workshop, I informed the group that music would play an important part in our drama. Thus, we began with a warm-up in



which I asked the approximately 20 participants to move around to various kinds of music, sometimes with a particular instruction, such as moving with “angry elbows” or “curious hips”. We then tried the “Human Values Continuum” an exercise from Building Intercultural Competence (Deardorff in Berardo & Deardorff, 2012, p. 126). The aim of the exercise is to think with the body, by moving to one side of the room or the other, in response to a statement. For example, I made the following two statements and asked the group to move further to the left or to the right, depending on which statement they agreed with more: “Change is good” vs. “Tradition is important”. I then let the group briefly discuss why they had chosen to stand where they were. I asked for a few statements from both ends of the spectrum and in the middle. I then repeated the activity with two more opposing statements: “People should always be direct and honest, no matter what”, vs. “White lies maintain harmony”. And: “Compliments should be accepted as such” vs. “a person should be humble above all else”. By the second and third rounds, the participants had a lot to say about their chosen positions, and some even chose to modify their position after hearing some of the others’ responses. Deardorff suggests that this activity allows the participants to see differences within a group and to gain an awareness of their own cultural values framework (Berardo & Deardorff, 2012).

We then dove into our story: I informed the group that our drama would explore new beginnings and fitting in. I stepped into role as Ms. Miranda Claire, a retired music teacher living alone in a suburban town in an average West Coast American city, in a middle class neighbourhood, in the present day. I asked the group to brainstorm what a street in such a neighbourhood might look like: single family houses, tree-lined streets with cars parked on the side, gardens in front and behind the houses... I divided the participants into 4 “families” and I asked them to create characters for themselves. In my instructions, I asked that the characters be human, sane, and over 12 years of age, so that they could participate properly in the drama. I also requested that there be at least one adult and one teenager in each family. It was then up to the group to determine individual roles: names, ages, gender, ethnicity, etc. The socio-economic status of the families was more or less given as it was dictated by the location of the middle class neighbourhood. The families drew their houses on a map of the neighbourhood (a piece of flip chart paper) and labelled them with their family surnames. One family, however, was assigned roles by me. They were told that they had arrived in the country 2 years



ago from China, and that they were still adjusting to life in America. The group was assigned the following roles:

Mother
Father
Eldest Brother
Yingmei
Second Sister
Fourth Brother (“Sprout”)

Next the families were asked to get to know each other by improvising a breakfast scene on a typical work/school day. What did they eat? How did they interact with each other? The Chinese family, who chose the name of “Chei”, were given a set of detailed instructions about their behaviour at the breakfast table. Yingmei was invited to choose an American name for herself:

American vs. Chinese table manners:	Some family members enjoy sneaking a juicy slurp of milk (or noodles) while eating
Conversation points:	Father, a professional musician, has practiced his “r”s. He likes to ask for the <i>Rice Krispies</i> .
	Mother has stopped complementing people on how old and fat they look
	Yingmei has adopted an American name: Nancy
	Fourth brother no longer eats stir-fried bean sprout sandwiches. He now eats peanut butter and jelly sandwiches.
	Second sister has replaced her Chinese cloth shoes with new sneakers, bought with babysitting money.

After rehearsing the scenes once, the families shared their improvised sketches with the rest of the group. Thus the families were introduced to each other and a few details could be embellished, such as who was Nancy’s best friend (“Kim”), and who had a crush on Second Sister. Back in role as Ms. Claire, I explained that I was lonely and thus I spent a lot of time looking out my window. As a neighbour of the Chei’s, I understood that the family was adjusting well to life in America, and I had overheard the sisters talking



about how American they felt. They were also very excited, because their parents had decided that it was their turn to show their American neighbours something about their culture: All their friends were to be invited for Chinese New Year.

At this point we stepped out of the drama for an exercise entitled “Strange Situations” (Katz in Berardo & Deardorff, 2012). According to Katz, this is a light-hearted way to explore the personal discomfort and potential conflict inherent in cross-cultural interactions, encouraging participants to question their own assumptions and consider those of others (2012, p. 91). Each family was asked to think creatively to solve the puzzle of the following situation: What is really going on in the following sketch?

A Strange Situation ...

- You are going out for dinner, alone in _____, a city you’re visiting for the first time.
- The waitress offers the soup of the day. You say “That sounds very good.” She brings you the soup. You laugh.
- After you have finished your main course and asked for the check, the waitress brings it, together with four sweets. You wonder why she is so rude.
- You pay and get ready to leave. The waitress gives you a hostile stare. You are convinced that she hates you.

From: Berardo, K., & Deardorff, D. K. (2012). Building cultural competence. Innovative activities and models. Stylus Publishing, LLC, p. 91.

After brainstorming amongst themselves, and sharing a few ideas aloud, the answer was revealed: A Japanese visitor uses the signs and codes typical for expressing her wishes in Japan, but they are not understood in America: She did not want the soup, but it would be impolite to say so. To conceal her embarrassment when the soup arrives, she laughs. When the waitress brings four sweets, it is an insult to the customer, as the number four is traditionally unlucky, because it sounds like the word “death”. Traditionally, only an enemy is offered four of anything, as it is interpreted as wishing their death. Finally, the visitor does not leave a tip, as it is considered offensive in Japan, but is expected in America, and this causes the waitress’ hostile stare (Katz in Berardo & Deardorff, 2012, p. 92).

After this food for thought, we re-entered our drama to find out about Chinese New Year. Eight facts about Chinese New Year were distributed to the Chei family, and the other families were asked to enter into conversation with their neighbours to find out



about the celebration. These facts were later checked by having the families gossip about them before checking in with the facilitator.

The families were then invited to the Chei's for a Chinese New Year Dinner party. Here it would be helpful to have the families - including the Cheis - discuss their preparation plans, expectations, etc. amongst themselves before the party. We left this out in the workshop, due to time constraints. For the dinner party group improvisation, some of the characters were given secret instructions. Mother and Father Chei are told never to accept a compliment (they are given some examples). Some of the visiting parents are specifically asked to compliment the food and the cooking (they too are given examples). One of the teenage girls, Nancy's best friend Kim, is told to be shocked when the compliments are continually refuted. It is also a good idea to warn the Chei children not to get upset by their parents' behaviour (it is important that this behaviour be considered normal by all the Chei family members). After dinner, the families return home and discuss their impressions of the evening.

At this point Ms. Claire helps move the story along, by telling the group about a conversation between Nancy and Kim, which took place the following day. Kim is shocked that Nancy's parents refused compliments on the wonderful food, and that they said that Nancy and her sister had not done a good job of chopping the vegetables for the ten-vegetable salad. Nancy explains to Kim that this is normal in Chinese culture, and that her parents don't mean to be rude, but that they don't want to brag: It's considered bad luck to boast about yourself or your family. Kim shakes her head, but resolves to better understand this part of Chinese culture. She begins to pay close attention to the way in which the Cheis respond to compliments.

In the family groups, participants improvise moments for Kim to witness. These improvisations may involve the whole group, or only some group members, with the rest serving as audience. For example: At the PTA bake sale, Mother says that Second Sisters' cookies are terrible. At the baseball game, Fourth Brother hits a home run and Father says he was just lucky. These improvisations do not necessarily have to be shared with the larger group afterwards.

Ms. Claire then tells the story of the fateful Easter dinner at Kim's house, to which she and all the other families in the neighbourhood were invited. After a sumptuous meal, Mother Chei compliments Kim's mother, saying how good everything was, especially the



ham. Kim then says loudly, that the ham was actually terrible, and that she is sure that Mrs. Chei could do better. After a stunned silence, the embarrassed guests begin to take their leave. In the family groups, the participants discuss what went wrong.

At this point there are several options available to the facilitator: Kim can confront Nancy in an improvised dialogue: Participants can either work simultaneously in pairs, or a pair of volunteers can improvise in front of the group. Alternatively, two voice sculptures can be created, one representing Nancy and her thoughts, and the other Kim and her thoughts.

Finally, Ms. Claire resolves the story. She tells the families how Nancy explains to Kim that although Chinese parents may be critical of their own children and families, young people do not criticise their parents, as they must be respectful of their elders. Kim despairs of ever understanding Chinese culture. A few weeks later, Nancy is to play a solo at the school's orchestra concert. With coaching from her father and lots of practice, she hopes that she will be ready. On the day of the concert, she plays beautifully. Kim compliments her friend warmly after the show. Mrs. Chei, who standing next to Kim, agrees that her daughter really was good! Instantly Mrs. Chei is embarrassed at her faux pas. A smiling Kim turns to her and tells her not to worry, as everyone knows that she didn't mean it.

After a brief cool-down, the group reflects on the drama and on their experiences and thoughts about ways of building cultural competence in the language classroom. During the session at the Drama in Education Days, we shortened the end of the process drama and wrapped up with a "Values Auction" (Draheim in Berardo & Deardorff, 2012, p. 132), where participants listed and rated their top five values and then bid on them in an auction using Valutas (a fake currency). As there was a finite amount of Valutas, participants had to make difficult choices about which values to bid for. After the auction, the participants reflected on their choices, on the link between values and behaviour, and on insights gained into intercultural settings through the drama and the auction.

Thoughts for Future Workshops

O'Neill (1995) reminds us that "learning about drama occurs through engagement in the experience" (p. xiv). I feel that this speaks not only to the experience of the participants,



but also to that of the facilitator. It is by engaging in the work of creating and leading a process drama that I begin to grasp what the form has to offer and how I might use it more effectively in teaching and learning. It also causes me to question to what extent this particular piece fits the form of process drama, as defined earlier in this paper; after all, this drama follows the original story quite closely, although there is room provided for improvisation – does that still count as unscripted? Were the milestones too well prepared, thus providing too rigid a structure? It can be argued, however, that the drama did provide liminal spaces in which the participants could explore and reflect on cultural norms both in and out of the drama.

Schroeter & Wager (2016) point out that although process drama aims to enable participants to direct their own learning, much power resides with the facilitator, who selects and structures the activities, thus deciding if a process drama is open-ended or rigidly structured. The workshop presented in this paper is a work-in-progress and needs some refining. The musical pre-text could have been more thoroughly woven into the drama, and perhaps the group could have been given more agency; after all, the aim of the lesson was to experience and reflect on cultural norms, and not necessarily to explore Namioka's short story in minute detail. This was my second time facilitating this workshop: Each time, the character of Ms. Claire becomes clearer to me and the nuances of the various family dynamics and interactions change, so that as a facilitator, I need think on my feet. It should therefore be noted, that even when the structure of a process drama remains the same, no two experiences are identical. Schroeter & Wager (2016) remind us that both participants and facilitators must improvise their characters, thus enabling unpredictable directions and allowing for the possibility of meeting multiple curricular objectives (2016, p. 407). These are the kinds of challenges a facilitator faces in creating both a process drama and a supportive learning environment. I look forward to taking up this challenge in future workshops.

References

- Berardo, K., & Deardorff, D. K. (2012). Building cultural competence. Innovative activities and models. Stylus Publishing, LLC.
- Bowell, P., & Heap, B. (2005). Drama on the run: A prelude to mapping the practice of process drama. *Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 58-69.



- Deardorff, D. K. "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States." *Journal of Studies in International Education*, 2006, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65.
- Namioka, L. (2004). They Don't Mean It! In Gallo, D. R. (Ed.). *First crossing: Stories about teen immigrants*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama (The dimensions of drama)*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Springer.
- Schroeter, S., & Wager, A. C. (2016). Blurring Boundaries: Drama as a Critical Multimodal Literacy for Examining 17th-Century Witch Hunts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(4), 405–413. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jaal.585> [last accessed July 8th 2019]
- Vygostky, Lev (1976): Play and its Role in the Mental Development of the Child. In: Bruner, Jerome & Jolly, Alison (eds.): *Play: Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin.



11 Learning English through Drama, Novels, and Fairy Tales

This paper suggests that dramatizing stories hones language skills while enhancing the 7Cs life skills: communication, creativity, critical thinking, collaboration, confidence, commitment, and compromise (Koushki, 2017). An easy and fun way to start literary drama is to enact a fairy tale. Due to their brevity, heroes, villains, and magical elements, fairy tales provide maximum engagement with minimal preparation.

The workshop presented at the Drama in Education Days 2018 in Konstanz, Germany, demonstrated English learner benefits from dramatizing literature, particularly fairy tales. The presenter first described the 2012 teaching moment when students spontaneously enacted a paragraph of Dr. Jekyll and Mr. Hyde in class. Next, 2016 stage enactment footage of the same novel was shown. In the 2016 play, students chose tasks for their novel-staging project: script-writing, acting, backstage, reporting, advertising, ushering, stage managing, costumes, make-up, or sound and lights. In the workshop participants volunteered to act Little Red Riding Hood, the wolf, Granny, and the woodcutter using a one-page script and simple props. Observers witnessed how dramatizing a fairy tale can deepen language learner engagement. This is an engagement approach, which dovetails education and entertainment while garnering the benefits of both literature and drama.

To cite this article:

Koushki, Alison. (2019). Learning English through Drama, Novels, and Fairy Tale. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 108-117). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Introduction

In this article I will share my experience using drama as an English language educator in a university in Kuwait, a case study spanning 7 years. Also described will be a workshop



that I facilitated for language teachers at the Drama in Education Days 2018 in Konstanz, Germany.

Diary of a Dare-to Teacher: Turning Points

As an EFL (English as a Foreign Language) instructor in the American University of Kuwait's Intensive English Program, I was assigned in spring 2012 to teach simplified classic novels as a one-hour daily side-line enrichment activity in a conventional foundation academic reading-writing course. My students' level was 5 - 5.5 on the IELTS (International English Language Testing System) scale, or B1 – B2 in the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). The purpose of the foundation course was to provide students with the language skills they needed to succeed in English medium undergraduate studies. Once foundation students passed the Intensive English Program, they entered the University as undergraduate students.

“Aha” Moment

The simplified novel in spring 2012 was *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (Dunayer, 2005). Consisting of 10 chapters and 85 pages, this novel represented a significant challenge for students; most of them had never read a novel in English or even in their native language, Arabic. Like most instructors, I assigned chapters as homework, and during class students worked in reading circles to discuss plot, setting, theme, and the characters. In their clusters, students highlighted new vocabulary and answered questions about the action and emotion in the novel. I created quizzes and exams, and all was going reasonably. Yet student fatigue caused detours and delays. The literature hour followed 4 hours of Intensive English classes, and though the students were bright, cooperative, and curious, they often flagged.

A turning point took place on the first page of the novel. The vivid emotion, action, and verbs of specific movement in the following short paragraph under discussion that day represented golden learning opportunities, yet students were not benefiting.

He put the glass to his lips and drank the mixture in one gulp. A cry followed. He reeled, staggered, clutched at the table, and held on. Staring and gasping, he swelled. His face turned black, and his features melted. 'I sprang to my feet and leaped back against the wall. My arms were raised to shield me from what I saw. I was overcome with terror. Oh God! I screamed again and again.' (Dunayer, 2005, p.122)



Students were missing one of English literature's most powerful scenes entirely. One student was reading the paragraph aloud haltingly, struggling to utter the words and failing to understand them. Listening inattentively, the other students were even less engaged. Then came the "aha moment": The scene could be acted out. I requested volunteers to stand, read, and enact the paragraph. Seconds of shocked silence later, two students were on their feet embodying the verbs *reel*, *stagger*, *clutch*, *spring*, and *leap*. Others attempted the same in pairs, experimenting with gestures, tone, facial expressions, and the classroom space beyond their chairs.

Laughter filled the air, and boredom left the room as students tried and tried again to act the scene. Experiencing a high point in the plot, acting 5 specific verbs of movement in pairs, and practicing reading, vocabulary, collaboration and creativity skills represented a win-win learning event. Enacting text from the novel in this 2012 class was a turning point. It inspired me to incorporate drama into the literature curriculum. This was language alive.

From Classroom Acting to Full Scale Plays

In 2013 and 2014, my students acted their novels as "flash" performances in the busy lobby of a large building on campus, a surprise for whoever happened to be passing by. They erected speakers, so had music to attract a spontaneous crowd aware that a spontaneous event was about to get underway. Students started their enactment whenever they were ready. Novels included *Psycho*, *The Godfather*, *Frankenstein*, and *Dracula*. The first one, *Psycho*, was performed silently in response to direction given by a student in a suit and fedora acting the part of director Alfred Hitchcock. Dialog and the need for microphones was added in subsequent projects.

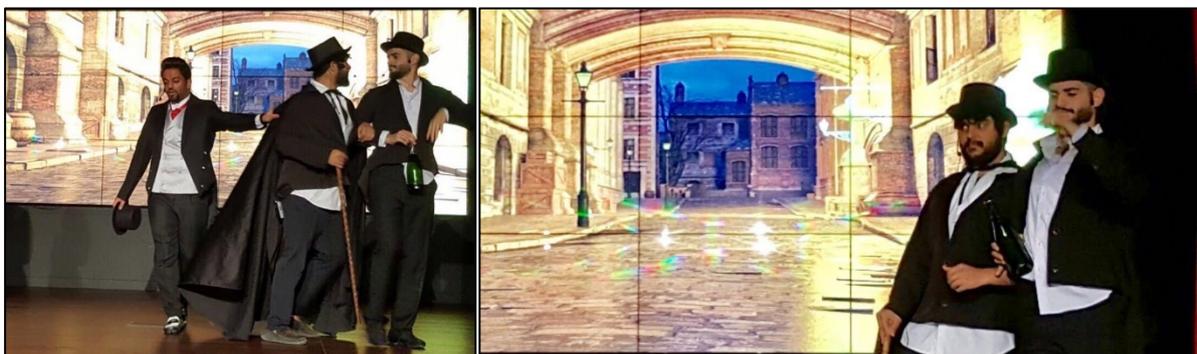
An important turning point took place in spring 2015, following two years of spontaneous hallway flash enactments. The novel was *Pride and Prejudice* (Hopkins, A. & Attwood, E., 2008). This time the enactment was advertised on campus and took place on the stage for an audience. Other innovations in this phase included five scripted scenes, separate music and PowerPoint for each scene, costumes designed and ordered, and audience interaction through theatrical asides. Next, in 2016, the novel enactment project, which started as an enrichment activity in a conventional reading-writing course, became a foundation English elective course in its own right, offered in the



University's Intensive English Program. Dramatizing the transformation scene in *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* had brought English to life in my foundation classes, and the University approved a new elective foundation course called *Bring Reading to Life*. The following course description was added to the American University of Kuwait Catalog:

In this innovative course, students will work both collaboratively and individually to bring reading to life through the arts. By engaging in a novel through drawing, drama, music, and/or movement, students will enhance their reading comprehension as well as their vocabulary, grammar, listening, and speaking while also deepening their understanding of novel plot, character, and theme. Scriptwriting will hone students' critical thinking, summarizing/paraphrasing, and conversational skills. The course will conclude with an artistic and/or dramatic celebration of a literary work and a digital scrapbook of the semester's multi-media creative process. (American University of Kuwait Catalog, 2018, p.197)

In the first 2016 *Bring Reading to Life* course, now 4 years after the 2012 "aha moment" acting out the verbs in Dr. Jekyll's laboratory scene, students engaged in the same simplified novel *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. However, enrolled in this new course devoted solely to dramatizing literature, they performed a full-scale 90-minute play for families, friends, and students on the University stage. Their play, which they named "Trapped with the Devil" was complete with costumes, sound and lights, music, and make-up.



Abbildungen: Utterson Demands Compensation from Hyde | Jekyll and Hyde out for a Stroll

Students embellished the basic plot of the *Dr. Jekyll* story with their own additions and produced a script to incorporate these extras. When the novel seemed boring, students researched ways to add excitement: Groups of four each took a different movie version of the story and in class presented scenes that could potentially be acted by the class. The 1941 film *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (Saville, V. & Fleming, V., 1941) added love



interests for both Dr. Jekyll and Mr. Hyde as well as raucous pub scenes. The kidnapping and murder of Mr. Hyde's love interest, the bartender "Ivy," was a high point in this movie version. Students enjoyed these elements and adopted them for their play. Using a free downloaded script as a base (Reeves, E. & Loudon, J., 2010) as well as elements adapted from the original 1941 Metro-Goldwyn-Mayer screenplay (Mahin, 1941), they incorporated movie ideas and created their own unique script, this time consisting of ten scenes. Choosing production tasks according to their respective multiple intelligences (Gardner, 1983) - script-writing, acting, backstage, costumes, make-up, sound and lights, reporter, advertising, usher, writer's corner, or stage managing - students created a trailer and poster with their title, "Trapped with the Devil." Their performance drew an audience of 150 students, educators, friends, and family. Combining comedy and drama, the production was as entertaining as it was educational. In the writing component of the course, in-depth knowledge of the novel was also put to good use in this new *Bring Reading to Life* course as students contrasted novel and film in an analysis/synthesis essay.

In 2017, I spearheaded a Special Interest Group within TESOL Kuwait called REALL (Read English Actively for Language and Life Skills). REALL distills talent in the arts and celebrates it in an annual festival through language from the grass roots up. REALL snowballed rapidly as language educators and students throughout Kuwait joined, eager to showcase their particular talent in English on the stage. In two annual Language Arts Festivals, 2017 and 2019, students and educators have performed poems, plays, narrations, and songs for an international and Gulf-based audience. This two-hour variety and diversity performance represents one of the few educational entertainment events staged at an academic conference, one in which language students and teachers who would otherwise never meet, cross paths on stage.

Following the establishment of the *Bring Reading to Life* course and the production of three 90-minute stage plays based on novels in spring and fall of 2016, I looked for a way to inspire colleagues to try dramatizing literature. I found the answer in fairy tales. With their brevity and universality, enacting fairy tales is within easy reach of all language educators and learners. In a colleague's class, I was able to observe a fairy tale enactment of *Little Red Riding Hood* as a group competition in a class of foundation students. From the standpoint of student engagement, it was a highly successful class as



all were intensely focused on the action and the dialog. Students found a simple script online ("little-red-riding-hood," 2014), and the dramatization project was accomplished in 3 lessons. The class of 20 formed four groups of five. In lesson one, students met in their groups to choose their roles: Little Red Riding Hood, Granny, the Wolf, the Woodcutter, or the narrator. Then they started practicing the script. In lesson two, students rehearsed the script in class and planned simple props. In lesson three, students used the classroom space and furniture creatively to enact the tale and vote for the best team.

After witnessing this lesson, fairy tales became my catalyst for inspiring students and colleagues to embody language and literature as performance. The 2012 turning point on page 1 of *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* had by 2016 led the way to a new teaching passion: language and life skills through literature, drama, fairy tales, and the arts. Now nearly seven years – and seven student literature dramatizations – later in 2019, my spotlight is on this fun, easy way to start student theatre: acting out fairy tales. Unlike a novel, a fairy tale can be acted out by student teams of five or less with minimum preparation and maximum engagement.

Fairy Tales in Language Teaching

Fairy tales are folk tales festooned with wizards, elves, fairies, talking animals and other imaginary beings. Fairy tale heroes face a quest or test and often approach it through magic. Supernatural forces guide the hero through adventure, combat, fortune or misfortune, and eventually to a happy ending. Justice is done, virtue is rewarded, and the wicked are punished. Fairy tales are ancient and were bequeathed from one generation to the next for hundreds of years before first being written down in seventeenth century France (Lepin, 2009). Early audiences included adults as well as children. By the nineteenth century, these time-honored tales were being collected and committed to writing. During the late nineteenth and twentieth centuries, fairy tales became a standard in libraries of children's literature while still appealing to various ages (Lepin, 2009).

Linguists Jacob and Wilhelm Grimm collected and published their stories in the late 1800s in their campaign to maintain the oral tradition of Germany. Entertaining children was not their intention; malevolent and brutal elements peppered their early tales. Over



time, however, violence and cruelty faded from the tales. Versions suitable for all ages and audiences emerged through oral, written, film, and even cartoons versions. (Hathaway, 2012).

My classroom experience indicates that fairy tales attract student engagement even at the university level. Part of their magic as language class material is that they are short and syntactically simple. With their charismatic content, tales in the language classroom channel students' natural wonder, curiosity, and enthusiasm whereas course books may not. The phrase *once upon a time* casts the spell, a portal opens, and students enter the world of magic and awe. Wizards, goblins, and elves magnetize attention as these characters play out the power of good over evil, and wit, modesty, and honor over cruelty, royalty, and injustice. One researcher observed that whereas comprehension of traditional academic reading passages can be a passive process, fairy tales demand active reading by virtue of emotional involvement (Higgins,1971). Readers feel anger, sadness, fear, and frustration as they experience fantasy along with awe. Furthermore, fairy tales enrich as they enchant. Ancient wisdom, history, culture, and ethics are transmitted through them. Students enhance their emotional intelligence and confirm the bedrock virtues of humanity as they see kindness quash evil and courage lead to victory. Justice is done in fairy tales. They transmit humankind's moral compass, trust in life, and faith in fairness. Heroes face danger and triumph in the end (Frey,1929).

Drama in Education Conference Workshop: Combining Drama and Fairy Tales

The workshop at the Drama in Education Days 2018 demonstrated the theory and practice of teaching English by dramatizing fairy tales, an approach which combines education and entertainment while integrating the benefits of literature and theatrics. The 12 workshop participants were language educators teaching English or German. The session began with a demonstration of the 2012 turning point teaching moment described in this article. Next, the workshop featured 2016 stage enactment footage of the same novel. The purpose of displaying this footage was to show how the spontaneous embodiment of a single paragraph in 2012 led to a 90-minute student enactment of the same novel by different students 4 years later.



Next the question of how to encourage colleagues in second language education to try dramatizing literature was raised in the workshop, and fairy tales were offered as a practical answer. To demonstrate the workshop's premise that dramatizing fairy tales in class or on stage is an easy and fun way to start student dramatization projects, 5 workshop volunteers took on the roles of Little Red Riding Hood, the Wolf, Granny, and the Woodcutter using a one-page script ("little-red-riding-hood", 2014). To emphasize how minimal preparation can be, a few simple props - a red cape, a wolf mask, a basket of flowers, granny glasses, and a mock saw had been brought to the workshop and put to use in the enactment.

In this "live show" part of the session, the volunteers took about a minute to decide where they would locate Granny's house, Red Riding Hood's path through the forest, the tree behind which the wolf hides, the point and direction of Red Riding Hood's approach into the audience area, and the Woodcutter's tree. Cast members each took a copy of the one-page script and scanned it in briefly. I took the role of narrator, which allowed me to keep the action going by nodding and gesturing to each character when needed. In the narrator role, I was able to speak directly to the audience in the tradition of the theatrical aside. This helped maintain audience engagement. The furniture in the room was utilized creatively. For example, two tables were placed side by side and plastic flowers were "planted between them" to simulate Red Riding Hood's path through the woods. The narrator's opening line "Little Red Riding Hood lived in a wood with her mother" ("little-red-riding-hood," 2014)" started the action. The actress playing Red Riding Hood took her basket and started down the imaginary path in the woods while Granny waited in her imaginary bed, nightcap on and blanket over her knees. In no time, both actors and audience were immersed in the imaginary world of this tale, with its suspense, action, and intense emotion. Laughter followed the wolf's growling lunge at Granny, teeth bared and claws at the ready, and the scuffle between them, as well as the Wolf's attempt to fool Red Riding Hood when she arrives to make her classic remarks about Granny's eyes, nose, and teeth.

Time did not allow a lengthy discussion following the staging of the tale. However, a few insights were raised by participants or brought to my mind. Krashen theorized that engaging in art, music, or drama brings down our affective filter, and in this state language is likely to be absorbed (Krashen, 1981). From the opening line of our



workshop Little Red Riding Hood, participants' inhibitions seemed to disappear. Vygotsky, meanwhile, theorized that language is learned through play with peers, and the playful enactment held hopeful implications for our second language students who might participate in similar activities (Vygotsky, 1933/1976). Piazzoli deftly describes the paradoxical "two-state consciousness" which students can maintain when they enter into drama. It is the co-existence of the "real" and "unreal" states simultaneously which fosters language acquisition (Piazzoli, 2018). Judging from our workshop enactment, the two states can indeed be established in fairy tale dramatization, suggesting benefits to language learners. An additional insight was that the nature of fairy tales, with their universality, predictability, and fantasy perhaps lends itself to the simultaneous real and unreal double awareness conducive to language learning. Finally, our shared knowledge of fairy tales is rooted in our childhood, and enacting them takes us back to our playful nature, regardless of age. The fact that mature educators engaged in and enjoyed the enactment suggests that fairy tales are not just for children and that older students will benefit from them, too.

Conclusion

The workshop entitled "Learning English through Drama, Novels, and Fairy Tales" conducted at the Drama in Education 2018 Conference demonstrated how English learners can enhance language prowess and powers of imagination by reading and dramatizing fairy tales. Adding excitement to the experience, fairy tales can be performed for school, family, and public audiences. Whether in class or on stage, fairy tale enactments provide students with opportunities to enhance both language and life skills. With the phrase "they lived happily ever after," students exit the portal back to the real world as they exit the stage, with enhanced self-esteem, enriched cultural wisdom, and a host of language and life skills gathered while working theatrically with fairy tales.

References

- Academic catalog 2017-2018*. (2018). Kuwait: American university of Kuwait.
- Carson, L. (2012). The role of drama in task- based learning: agency, identity and autonomy. *Scenario*, VI, 47-60.
- Dunayer, J. (Ed.) (2005). *The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde/Frankenstein*. New Jersey, USA: Townsend Press.
- Frey, J. (1929). *Psychologie ctenare*. Brno: Typia



- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hathaway, L. (2012). Fairy Tales by Grimm: Standards-Based Lesson Ideas.
https://www.educationworld.com/a_lesson/grimms-fairy-tales-lesson-ideas.shtml [accessed 9 July 2019]
- Higgins, V. (1971). *Beyond words*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, A. & Attwood, E. (Eds.) (2008). *Pride and Prejudice*. Essex, England: Pearson Education Ltd.
- Koushki, A. L. (2017). Language plus Life Skills: Engaging in English through Literature, Drama, and Art. *Perspectives*, 25(2). pp. 24-27.
- Krashen, S. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Lepin, M. (2009). Fairy tales in teaching English language teaching skills and values in school stage II. (Unpublished bachelor thesis). University of Tartu. Tartu, Estonia.
- Little Red Riding Hood. (2014, February 4). <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/little-red-riding-hood> [accessed 9 July 2019]
- Mahin, John Lee. "Dr. Jekyll and Mr. Hyde," Shooting script, 1941, Metro-Goldwyn-Mayer, Culver City, CA.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Reeves, Emma & Loudon, John. (2010) The Strange Case of Dr Jekyll and Mr. Hyde Draft Three.
http://theatre.anglais.free.fr/2010_2011_jekyll/download/jh_texte.pdf [accessed 9 July 2019]
- Saville, V. (Producer) & Fleming, V. (Director). (1941) *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. [Video file]. United States: Metro-Goldwyn-Mayer: <https://www.dailymotion.com/video/x209b0i> [accessed 9 July 2019]
- Vygotsky, L.S. (1933/1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 537-554). Harmondsworth, Middlesex: Penguin.



V. Über die Autor/-innen |

About the Authors

Marieke de Koning

Studied Langues Etrangères Appliquées (English, German) at Paris-Sorbonne, modern dance at the Theater school in Amsterdam and graduated from the French Ministry of Culture as a modern dance teacher. After a dance career, she now teaches English with a special interest in the link between body in movement, oral expression and pedagogy in second language teaching. She has been a member of THEMPPPO since 2016.



Natalia Dominguez Sapien



In Moskau geboren. Studium der slavischen und romanischen Philologie in Moskau, Bochum und Oviedo. Ausbildung zur PDL-Trainerin und Train-the-Trainer-Ausbildung bei Bernard und Marie Dufeu in Mainz. Seit 2008 Lektorin für Russisch an der Universität Freiburg, Schweiz. Lehrerfortbildungen und Forschungsprojekte im Bereich Fremdsprachendidaktik.

Georgina Dragović

studierte Germanistik an der Universität Kragujevac in Serbien und promoviert seit 2014 an der Universität Freiburg in der Schweiz. Ihre Berufserfahrungen sammelte sie in Serbien als DaF-Lehrerin an Regelschulen und als Lektorin an der Universität. Momentan arbeitet



sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Freiburg, an der sie für den Aufbau eines Fachdidaktikzentrums Fremdsprachen verantwortlich ist, welches das Ziel verfolgt, die Forschung mit der Praxis zu verzahnen. Ihr Forschungsinteresse bewegt sich im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dramapädagogische Verfahren integriert. Weitere Forschungsinteressen: Fremdsprachenunterricht im schulischen Kontext, webbasiertes Lehren und Lernen, Einsatz von Lernspielen im DaF-Unterricht, Grammatikvermittlung.

Kontakt: g.dragovic@hotmail.com



Stefanie Giebert

studied English, Sociology and Psychology, completed her PhD in English literature in 2009. Teaches German as a foreign language and English as a foreign language at Konstanz University of Applied Sciences. Founded and ran the Business English Theatre Project at Reutlingen University for six years. Her teaching and research interests include dramatising non-fictional texts, improv theatre and teaching languages for special purposes (with drama). She co-organises the “Drama in Education Days”.

Contact: sgiebert@htwg-konstanz.de | <https://dramapaedagogik.de>

Eva Göksel

is a research assistant at the Centre for Oral Communication (Zentrum Mündlichkeit) at the University of Teacher Education Zug, Switzerland. She has taught foreign languages (English, French, German) through drama at elementary school and university in various countries and she now works on introducing Drama in Education into the Swiss educational context. Eva is also a doctoral candidate at the University of Zurich, Switzerland, where she explores the potential of Drama in Education across the curriculum in Swiss teacher education. Eva coordinates the English Teacher Association of Switzerland’s (ETAS) special interest group “Drama & Literature” and co-organises the “Drama in Education Days” (<https://dramapaedagogik.de>).



Contact: eva.goeksel@phzg.ch





Brigitte Hahn-Michaeli

Senior Teaching Fellow. Lehramtsausbildung an der Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt a.M. Seit 1992 Coordinator of German Language Studies am Technion, Israel Institute of Technology, Haifa, Israel. Arbeitsschwerpunkt: Dramapädagogik im multikulturellen und multilingualen Fremdsprachenunterricht. Leitung zahlreicher Fortbildungsseminare zum Thema “Aktiver Fremdsprachenunterricht” in Israel und im Ausland. 2. Vorstandsvorsitzende DVI (Deutschlehrerverband Israel).

Kristina Hietz

is an English and French teacher, currently working in Innsbruck, Austria. She wrote her Masters thesis about drama-based methods in the foreign language classroom, with a special focus on “Drama Grammar”. Drama has become a big passion in her life, which is why she has additionally completed a training to become a drama pedagogy teacher and is part of the Innsbruck-based theatre group “innversion”.



Contact: kristina.hietz@gmail.com



Alison Larkin Koushki

is Chair of TESOL Kuwait’s REALL (Read English Actively for Language and Life) Special Interest Group. Alison’s students engage in language and life skills theatrically through fairy tales, novels, poems, movies, and music. Originally from Boston, Alison has taught in American University of Kuwait’s Intensive English Program for 8 years where she has facilitated student stage performances of Psycho, Pride and Prejudice, Frankenstein, The Godfather, Dr. Jekyll and Mr. Hyde, The Life Story of Harry Houdini, and Dracula. In REALL, Alison is creator of the Language Arts Festival where language students and teachers from universities and schools cross paths on stage. Recently, she has spearheaded the “English through Arts” Professional Learning Network in TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) International.



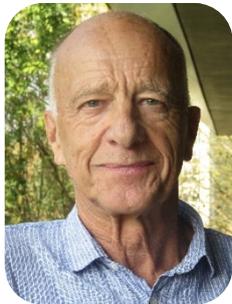
Nina Kulovics

absolvierte ein Lehramtsstudium der Geschichte und der Romanistik an der Universität Wien. Seit 2010 unterrichtet sie Deutsch als Fremdsprache (österreichische und Schweizer Landeskunde, mündliche Kommunikation, Didaktik, interkulturelle Kommunikation, deutsch-französisches Sprachtandem) an der Université de Haute-Alsace, der Albert-Ludwigs-Universität und der PH Freiburg im Breisgau. Seit 2018 ist sie als DaF-Dozentin am Institut für Angewandte Fremdsprachen der Université de Strasbourg tätig. Neben performativen Lehr- und Lernformen im fächerübergreifenden, grenz(en)überschreitenden Fremdsprachenunterricht liegt ihr Schwerpunkt im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung. Sie leitet auch Fortbildungen zum autonomen Lernen und hier insbesondere zur Sprachtandemmethode für Fremdsprachenlehrkräfte aus dem Sekundar- und Hochschulbereich.



Kontakt: nina.kulovics@uha.fr

Chris Mitchell



Trained as voice coach and drama teacher at the Royal Centre School of Speech and Drama in London before running a Theatre in Education company in the UK, specialising in language work with immigrants. In France, his work includes voice coaching and English teaching in the Grenoble INP and the Université Grenoble Alpes and in the private sector. Until recently he ran theatre courses at the UGA and Grenoble INP. Chris has been a member of THEMPPPO since 2013.

Anke Stöver-Blahak

arbeitet seit vielen Jahren mit internationalen Studierenden. Langjährige Erfahrungen zeigten ihr, dass Sprachen sich besser mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ lernen lassen. Wie und warum das funktioniert, erforschte sie in ihrer Dissertation zum Thema „Sprechen und Vortragen lernen mit Gedichten“ in ihrer eigenen Unterrichtspraxis.



Anke Stöver-Blahak war Lektorin in China, im Vorstand des FaDaFs, Dozentin am Niedersächsischen Studienkolleg und arbeitet jetzt als Koordinatorin für Deutsch als Fremdsprache am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover.



Dominik Unterthiner

is about to complete his PhD at Innsbruck University (Bereich Didaktik der Sprachen). Moreover, he has completed a training programme to become a drama pedagogy teacher at the Sozialpädagogik Kolleg Stams (Austria). Furthermore, he is an active member of two Innsbruck-based theatre companies. Currently, he works as a teacher at the NMS Seefeld (Austria). His research interests are multilingual education and drama in education.

Contact: dominik.unterthiner@gmail.com

Tanya Wittal-Düerkop

Geboren 1967 in Stratford (Kanada), aufgewachsen in Kanada und Deutschland. Verheiratet, Mutter von drei Töchtern und einem Sohn. Studium der Kulturpädagogik, Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis (Hildesheim); Studium European Studies, (CIFE); Darstellendes Spiel (Institut für Lehrerfortbildung, Niedersachsen); CAS-Studium Deutsch als Zweitsprache (PH Bern); seit 1993 leitende Tätigkeiten in Institutionen der kulturellen Bildung sowie; Lehrerin für Bildende Kunst, Theater/Darstellendes Spiel und Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Zuständig für Kommunikation im Kunst- und Kulturhaus visavis, Bern; Kultur- und Projektmanagement von kommunal bis international, Coaching für Schulkunst- und Schultheater-Projekte; Dozentin in der gesamt künstlerischen Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung



Kontakt: tanya.wittal@kultur-visavis.ch





Magdalena Zehetgruber

arbeitet als Lektorin des Österreichischen Austauschdienstes (OeAD) an der Fakultät für Literatur-, Sprach- und Geisteswissenschaften der Université de Haute-Alsace in Mulhouse. Sie unterrichtet dort deutsche Sprache und Grammatik, Linguistik und Landeskunde und organisiert außerunterrichtliche kulturelle Aktivitäten. Sie studierte Linguistik, Romanistik und Germanistik an der Universität Wien und beschäftigt sich auch als Lektorin mit unterschiedlichen Fragestellungen der Sprachlehr- und -lernforschung, insbesondere des Spracheneinflusses und -kontakts, und der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Außerdem ist ihr die Vermittlung von Begeisterung für die Sprache sowie von Interesse an den deutschsprachigen Gebieten ein besonderes Anliegen.

Kontakt: magdalena.zehetgruber@uha.fr



Dramapädagogik-Tage 2018
Drama in Education Days 2018



Ein herzliches Dankeschön an alle,
die zum Entstehen des Tagungsbandes
beigetragen haben!