

## Reflexionen über den Theaterworkshop “Szenisches Schreiben und Spielen“ im Kontext von Bildung und Dramenpädagogik

Matthias Krumpholz<sup>1</sup>

(Received: October 16, 2023; Revised: February 2, 2024; Accepted: February 8, 2024)

### Abstract

Der Text stellt eine Reflexion über einen praktisch durchgeführten Theaterworkshop für Fremdsprachenlernende dar. Der Workshop wurde an der Chiang Mai University für Deutsch lernende Schüler aus Chiang Mai durchgeführt, um diese beim Fremdsprachenerwerb zu unterstützen und für ein Germanistikstudium zu interessieren. Im deutschsprachigen Diskurs wird zwischen Erziehung und Bildung unterschieden. Bildung wird als aktiver Prozess verstanden, der Subjektentwicklung fördert, aber auch Sozialisationsprozesse und Vergesellschaftung miteinschließt. Insofern wird ein deutschsprachiger Bildungsbegriff diskutiert, der auf Theaterpraxis im Fremdsprachenkontext bezogen ist und ebenfalls der deutschsprachigen Dramenpädagogik zu Grunde liegt. Mit deren Formate können Elemente der Bildung erfolgreich in den Fremdsprachenunterricht eingebracht, sowie das pädagogische und didaktische Repertoire gelingend erweitert werden.

**Schlüsselwörter:** Bildung, Dramenpädagogik, Subjektentwicklung, Vergesellschaftung, Theaterworkshop

---

<sup>1</sup> E-mail: matthias.krumpholz@cmu.ac.th

## Reflections on the theatre workshop "Scenic writing and acting" in the context of holistic education and drama pedagogy

Matthias Krumpholz<sup>2</sup>

(Received: October 16, 2023; Revised: February 2, 2024; Accepted: February 8, 2024)

### Abstract

The text is a reflection on a practical theatre workshop for foreign language learners. The workshop was held at Chiang Mai University for pupils from Chiang Mai who were learning German to support them in learning a foreign language and to interest them in studying German. In German-speaking discourse, a distinction is made between education and "Bildung" (holistic education). "Bildung" is understood as an active process that promotes subject development, but also includes socialization processes. In this respect, a German-language concept of "Bildung" is discussed, which is related to theatre practice in a foreign language context and also forms the basis of German-language drama pedagogy. With its formats, elements of "Bildung" can be introduced into foreign language teaching and the pedagogical and didactic repertoire can be successfully expanded.

**Keywords:** holistic education, drama pedagogy, subject development, socialization, theatre workshop

---

<sup>2</sup> E-mail: matthias.krumpholz@cmu.ac.th

## **I. Deutsch lernen im Theaterworkshop**

Sich Fremdsprachen anzueignen kann für die Lernenden ein diffiziles Unterfangen sein, welches Verständnis und Ausdauer erfordert. Aus didaktischer Perspektive kann der Lernprozess aber mit adäquaten Lernformen positiv unterstützt werden. In Thailand wurden 2022 „160 Jahre thailändisch-deutsche Beziehungen“ gefeiert. In diesem Rahmen wurde das Theaterprojekt „Szenisches Schreiben und Spielen“ von der Deutschen Abteilung der Chiang Mai University und dem DAAD für deutschlernende Schüler angeboten und vom deutschen Honorarkonsulat in Chiang Mai unterstützt. Der Workshop wurde für Schüler angeboten und von der Deutschen Abteilung an der Universität durchgeführt, um die zukünftigen Studierenden beim Deutsch lernen zu unterstützen und sie für das Fach Germanistik an der Universität zu interessieren. Der Ansatz, einen Theaterworkshop durchzuführen, resultiert aus der These, dass szenische Aktivitäten für Sprachlernende eine produktive Ergänzung des klassischen Fremdsprachenunterrichts darstellen und ganzheitliches Lernen im Kontext eines im deutschen Sprachraum verbreiteten Bildungsbegriffs ermöglichen.

Ziel des Textes ist eine ideengeschichtlich beeinflusste Reflexion über die Praxis des Workshops, welcher auch eine Form der interkulturellen Begegnung zwischen deutschen Dozenten und Bildungsideen mit thailändischen Schülern darstellt. Bildung erscheint in diesem Kontext mehr als nur Erziehung. Es soll gezeigt werden, dass Theaterworkshops eine fruchtbare Methode im Fremdsprachenunterricht sind, um die Vorstellung der Sprachlernenden von ganzheitlicher Bildung zu verwirklichen.

Aus diesem Zweck erscheint es angebracht, die Perspektive der Schüler mit einzubringen. Vor dem Beginn des Workshops wurde eine Erwartungsabfrage (qualitative Fragebögen) bei den Schülern durchgeführt, nach dem Workshop fand eine Schlussevaluation statt (qualitative und quantitative Fragen). Der Rücklauf der Schlussevaluation war aber zu gering, um empirisch aussagekräftig zu sein. Statistische Verwertbarkeit ist auch nicht der Anspruch, die Erkenntnisse aus den Fragebögen dienen zur Illustrierung der Schülerperspektive. Diese Perspektive der Workshopteilnehmenden findet sich in Kapitel II. Das Anliegen dieses Kapitels ist keine Statistik, insofern werden die schriftlichen Äußerungen der Schüler hin zu einem Bildungsdiskurs gedeutet. Es ergeben sich nämlich beachtliche Schnittmengen zwischen den Erwartungshaltungen der Workshopteilnehmenden und einem deutschen Bildungsbegriff, der bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht. In Kapitel III wird dieser ideengeschichtlich beeinflusste Diskurs der ganzheitlichen Bildung dargestellt. In diesem nimmt das Spannungsfeld zwischen individueller Subjektentwicklung und Vergesellschaftung einen zentralen Stellenwert ein. Dieser Bildungsbegriff ist dann auch das Fundament der Dramenpädagogik. Im Abschlusskapitel IV wird dann nochmals zusammenfassend gezeigt, dass Theaterspielen eine Methode sein kann, um ganzheitliche Bildung im Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten – auch bei Lernenden mit niedrigerem Sprachniveau.

## **II. Konzeption und Hintergründe des Workshops**

Die Selbsteinschätzung und auch das formal nachgewiesene Sprachniveau der beteiligten Schüler lag im Anfängerbereich (A1 – B1), wodurch sich eine in der Sprachverwendung heterogene Gruppe ergeben hat, deren sprachliche Binnendifferenzierung aber kein Problem für die Durchführung des Workshops war. Das Alter der Schüler bewegte sich zwischen 15 und 18 Jahren, und da die Schüler aus drei unterschiedlichen Schulen stammten, kamen sie aus drei differenten Lern- und Sozialkontexten.

Der Workshop fand vom 07.07.2022 bis zum Aufführungstag, Sonntag, den 10.07.2022 statt. Ein inhaltliches Ziel des Workshops war es zunächst, die Schüler an das Medium des Theaters heranzuführen und Kreativität und Sprachkompetenz zu fördern, indem der Workshopleiter Urs Luger<sup>3</sup> die Schüler eigene Szenen und ein Gesamtstück erschreiben ließ. Daraufhin wurde das Stück von den Schülern eigenständig inszeniert und aufgeführt. Hierfür konnten insgesamt 19 Schüler aus Chiang Mai gewonnen werden, elf vom Prince Royal's College, der Paschschule für thailändische Deutschlernende, sechs Schüler von der Pingkarattana Schule und zwei Schüler von der Chiang Mai International School. Über die Schüler und die regionale Öffentlichkeit hinaus, waren die Leitungen der Schulen und Sprachabteilungen in Chiang Mai, die noch Deutsch als Unterrichtsfach anbieten, wichtige Zielgruppen, um eine interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Deutschabteilung an der CMU anzuregen. Weiterhin sollte mit dem Workshop das im Juni 2023 angelaufene Hauptfach Germanistik ins Bewusstsein gerückt und potenzielle Deutschlernende angesprochen werden.

Im Folgenden werden der Ablauf und die Inhalte des Workshops kurz skizziert. Der Vormittag des 7. Julis 2022 begann mit einer „Kennenlernrunde“ und der Klärung des Programms, worauf mit szenischen Aufwärmübungen wie Raumläufen und pantomimischen Darstellungen fortgefahren wurde. Mit Hilfe von Bildimpulsen und einem Fragenkatalog wurden die Figuren des Theaterstücks entworfen. Am Nachmittag folgten Bewegungsübungen und die Präsentation der am Vormittag entworfenen Figuren. Daraufhin wurde der Erzähltext „Die Bremer Stadtmusikanten“ dramatisiert und im Anschluss zur Aufführung gebracht. Der zweite Tag begann mit einer Reflexion des Vortags, Aufwärmübungen, kreativen Schreibübungen zur Handlung und dem Ausprobieren theatraler Mittel anhand von 4-Satz-Szenen, um mit der Themenfindung den Vormittag zu beschließen. Am Nachmittag fanden Theateraktivitäten wie „Trampelkonzert“ oder „Lautdirigent“ statt, die Konflikte des Theaterstücks wurden von den Schülern erschrieben, die sich im Anschluss auf ein Thema festlegten. Am dritten Tag des Workshops wurde die Rahmenhandlung des Stücks festgelegt und mit der Arbeit an den Szenen begonnen (Situation, Ort, Zeit, Figuren, Konflikte, Szenario). Mit Hilfe von praktischen Improvisationsübungen wurden einzelne Szenen konkretisiert und schriftlich ausgestaltet. Insofern alternierten Schreib- und Spielübungen. Nach der gemeinsamen Einstiegübung zu Bewegungsabläufen am Nachmittag wurde dann verstärkt an den Szenen gearbeitet. Am vierten und letzten Tag wurde am Vormittag geprobt und die Bühne eingerichtet, zur öffentlichen Aufführung kam es dann am Nachmittag.

### **Erwartungshaltung der Schüler**

Der Umfang der Abfrage bezüglich der Erwartungshaltung umfasst 19 Schüler, von denen 100% rückläufig waren, alle Fragebögen waren anonymisiert<sup>4</sup>. Die Fragen bzgl. der

<sup>3</sup> Urs Luger war Lektor für den Österreichischen Austauschdienst in Shanghai, ist Autor vereinfachter Lektüre für Sprachlernende und arbeitet als freiberuflicher Workshopleiter u.a. weltweit für das Goethe-Institut.

<sup>4</sup> Den Schülern wurde explizit in der Beantwortung freigestellt, sowohl bei der Abfrage der Erwartungshaltung als auch in der Schlussevaluation, ob sie in deutscher oder englischer Sprache antworten möchten, um hier die Sprachbarriere so gering als möglich zu halten. Das brachte das Phänomen hervor, dass auch innerhalb einzelner Sätze die Sprache gewechselt wird. Die Antworten der Schüler wurden im vorliegenden Text sprachlich nicht geglättet.

Erwartungshaltung<sup>5</sup> waren bewusst offengehalten, um eine zu starke Steuerungswirkung zu vermeiden. Lediglich die Abfrage der Theatererfahrung war konkret formuliert, um das Vorwissen der Workshopteilnehmende einschätzen zu können.

Sechs der 19 Schüler hatten noch keine Berührungspunkte mit dem Theater, der Rest hatte in der ein oder anderen Form schon Erfahrungen, auf die man im Workshop zurückgreifen konnte<sup>6</sup>. Doch war das Vorwissen, auch im Hinblick auf die Gruppendynamik, nicht so disparat, dass zu große Wissensunterschiede bestünden.

Nahezu alle Schüler geben an, ihr Deutsch – in verschiedenen Ausprägungen<sup>7</sup> – verbessern zu wollen, wobei auch explizit erwähnt wird, dass eine Motivation darin bestünde, mit Muttersprachlern zusammenzukommen, um zu lernen „[w]ie Deutsche wirklich sind. Wie Deutsche Theater spielen“ (Schüler 8). Darüber hinaus war auch der Erwerb von Schreibkompetenz im Kreativbereich ein Thema<sup>8</sup>. Bemerkenswerterweise wurden hier auch auf individueller Ebene Entscheidungswünsche bzgl. der eigenen Zukunft artikuliert. „My main goal is practice my German, and talking with native speakers. And I wish it would help me to make decision about The University“ (Schüler 14). Wenn hier individuelle Bedürfnisse der Schüler mit den strukturellen Zielen des Workshops zusammenfallen, ist das ein starkes Indiz für die richtige Ausrichtung des Workshops.

Der soziale Aspekt in der Gruppenerfahrung, das gemeinschaftliche Lernen und die Weiterentwicklung des Subjekts waren die besonderen Punkte, auf denen der Fokus hier liegen soll, diese werden schon in der Erwartungsabfrage als wechselseitiges Verhältnis gedacht. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass mit sozialen Aspekten auch eine grundsätzliche Freude<sup>9</sup> am Theater<sup>10</sup> und dem Spracherwerb verbunden wird. „Ich möchte mein Deutsch verbessern und mehr Freunde finden, die die gleichen Interessen haben“ (Schüler 19). Die Schüler artikulieren klar, dass sie in der „Teamarbeit“ voneinander lernen möchten. „There are a lot of skill people and I want to learn from them“ (Schüler 10).

Es ist durchaus beachtlich, wie die Erwartung der Schüler von Freude, über neue soziale Kontakte,<sup>11</sup> bis hin zum Erwerb von Lebenserfahrung<sup>12</sup> im gemeinschaftlichen Lernen reicht. Gerade das gemeinschaftliche Lernen wird stark mit der Entwicklung, aber vor allem auch dem Erfahren neuer Sichtweisen und Perspektiven verbunden. „I expect that my language skills will improve. I also want a new experience and find new perspective“ (Schüler 18). Erstaunlich oft wird der Fokus vom reinen Spracherwerb hin zu einem umfassenden Bildungsbegriff

<sup>5</sup> Fragen: Warst du schon einmal im Theater?, Welche Erfahrungen hast du mit dem Theater in Thailand?, Was erwartest du dir vom Workshop?, Warum nimmst du am Workshop teil?, Was willst du lernen?.

<sup>6</sup> „Because I want to bring back and use the things that I’ve learned since I was in grade six beneficial“ (Schüler 3).

<sup>7</sup> Hierfür exemplarisch: „deutsch verbessern“ (Schüler 7). Zehn Schüler formulieren das in ähnlicher Weise sehr knapp. Z.B. „Ich erwarte mir Theaterkenntnisse, bessere Redemittel und Spaß“ (Schüler 4), „Ich möchte lernen, wie man natürlich Deutsch spricht“ (Schüler 12).

<sup>8</sup> „Ich will lernen, wie man ein Spiel schreibt“ (Schüler 17).

<sup>9</sup> „I also expect to meet new friends and have some fun“ (Schüler 1).

<sup>10</sup> „Theater macht Spaß“ (Schüler 9).

<sup>11</sup> Neun Schüler geben an, neue Freunde finden zu wollen.

<sup>12</sup> „I guess I am here to gain life experience and get to know new people“ (Schüler 5).

verschoben, der eben nicht nur den Erwerb von Kompetenzen, sondern auch soziale Faktoren und die Ausbildung von Fantasie und Kreativität miteinschließt. In diesem Kontext ist besonders auffällig, dass der Workshop als eine Form der positiven Herausforderung begriffen wird, der die Möglichkeit bietet, im gemeinschaftlichen Lernen die eigenen Fähigkeiten auszuweiten<sup>13</sup>. Im Kern vieler Erwartungen geht es um Subjektentwicklung, das Hinterfragen der eigenen Perspektive, das Verschieben persönlicher Grenzen und die Erfahrung, eben jenen neuen Blick auf andere Perspektiven werfen zu können, um sich selbst herauszufordern und weiterzuentwickeln. „I want to try new things, gain experience and get out of my comfort zone“ (Schüler 6). Oder: „I want to get out of my safe zone and do something that I never done“ (Schüler 2). Die Möglichkeit, eigene Beschränkungen aufzuheben, verbindet sich mit der Chance, das eigene Selbst durch Grenzverschiebungen weiterzuentwickeln<sup>14</sup>. Intuitiverweise formulieren die Schüler selbstständig Faktoren eines Bildungsbegriffs, der dem Workshop in seiner Verbindung aus kreativem Schreiben und szenischem Spiel zu Grunde liegt. „Im szenischen Spiel hingegen, sowie im spontanen, freien textungebundenen oder textgebundenen produktiven Schreiben können die Schüler denkend, fühlend und handelnd ihre Kreativität einsetzen, um zu einem authentischen Schreibstil zu gelangen und auch vorgegebenen Gestalten neue Formen zu geben“ (Kreuzer, 2009, S. 683). In dem Objektivierungsprozess, der aus dem Wechsel von Produzenten- und Rezipientenrolle resultiert, liegt das Potential, Möglichkeiten im eigenen Subjekt zu entdecken (Kreuzer, 2009, S. 683). Genau diese Verbindung aus Erweiterung der eigenen Fähigkeiten<sup>15</sup> – also nicht nur Lernen, sondern Bildung – und Ausbildung eines Selbstbewusstseins ist eine starke Erwartungshaltung der Schüler. „I want to learn more with building self-confidence, and I think, that getting out of my comfort zone will help me“ (Schüler 5).

Selbsterfahrung, die Ausbildung eines Selbstbewusstseins, dynamische Gruppenprozesse, Theaterspielen und kreatives Schreiben stehen in einem sich gegenseitig befruchtenden Wechselverhältnis. Die Herausbildung einer stabilen Identität und die Ausbildung der dazu nötigen Eigenschaften war überraschenderweise in dieser Reflektionsform ein zentraler Punkt der Erwartungshaltung der Schüler<sup>16</sup>.

Die Schlussabfrage nach dem Workshop ergab ein positives Bild, kann aufgrund des geringen Rücklaufs von sieben Fragebögen aber nicht als empirisches Ergebnis, sondern nur als Stimmungsbild gelesen werden.

Neben den fachlichen Erwartungen wie „Deutsch verbessern“ (Schüler 5), „mehr über das Theater lernen“ (Schüler 3) und „Präsentationsfähigkeiten verbessern“ (Schüler 6) standen auch individuelle und soziale Komponenten im Fokus. So wollten mehrere Schüler ihr „Selbstbewusstsein“ (Schüler 3) verbessern oder „neue Freunde“ (Schüler 6) finden. Die

<sup>13</sup> Hier eben auch noch zusätzlich die so genannten soft skills: „To be more confidently while speaking. I usually act weird while talking and speak very softly. So I expect that this workshop my help me dare to say and do something that beyond my ability“ (Schüler 11).

<sup>14</sup> „Because this workshop is different from other workshops. I want to try new things“ (Schüler 16). „I want to try something new and confident to speak up“ (Schüler 18). „life skills, new perspective / ideas / thoughts“ (Schüler 3).

<sup>15</sup> „Because I want to have more experience about it and I think it's challenging my abilities and very interesting“ (Schüler 13).

<sup>16</sup> „Verringern der Nervosität, gain self-esteem“ (Schüler 12). „Ich hoffe, dass ich self-esteem und learnig techniques lernen kann“ (Schüler 15).

Einzelauswertung der Workshopbausteine ergab, dass diese fast ausschließlich mit „sehr gut“ oder „gut“ bewertet wurden. In der generellen Auswertung des Workshops fällt auf, dass der Faktor der Entfaltung von Kreativität eine stärkere Rolle spielte als erwartet. „Yes, of course, I enjoy doing theatre. Every process of it impress me a lot, especially in the writing part. I like, when my creativity is exploding“ (Schüler 4). Auch wenn der Block des Schreibens als der schwierigste empfunden wurde, konnte der kreative Impuls immer wieder erlebt werden. „The characters designing (with the pictures). It really expand my imagination as I stepped out from reality“ (Schüler 1). Zusätzlich wurde von den Schülern das Medium Theater, welches vermag, alle Sprachkompetenzen auszubilden, immer wieder als positiv für die Kompetenzentwicklung beschrieben „Natürlich lesen, hören, sprechen, schreiben... because we have our own story, play it in the stage, listen to other people's work, and read the script and remember it. You guys have very good idea to improve our german skills, theatre play is really good for language learners“ (Schüler 2). Auch der Arbeits- und Organisationsaufwand wurde in diesem Zusammenhang als positiv bemerkt. „Wie Deutsche zusammenarbeiten. Richtig aussprechen gelernt ... How to create ideas“ (Schüler 7). Wenn auch nicht alle Schüler ein Germanistikstudium anstreben, da deren „Leidenschaften andere“ (Schüler 7) sind, äußert sich ein Großteil wohlwollend. Als kritikwürdig wurde die zu knapp bemessene Zeit empfunden, denn „we should have more time for practicing“ (Schüler 2). Auch war der Workshop für einige Schüler eine Hilfe, eine Entscheidung für ein Studium zu treffen. „Yes, I want to study german for sure. And theatre workshop make me know, that I love german or not“ (Schüler 4). Die Schüler offenbaren ein hohes Reflexionspotential bezüglich der eigenen Vorstellungen, die eben nicht durch Erziehung, sondern durch Bildung bestimmt sind. Den Zusammenhang von Bildung und Dramenpädagogik schlüsselt das folgende Kapitel auf.

### **III. Reflexionen im Kontext des Bildungsbegriffs und der Dramenpädagogik im Fremdsprachenunterricht**

#### **Bildungsidee im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft**

Die Erwartungshaltung der Schüler ernst nehmend, fällt auf, dass, neben der Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen, ein Spannungsfeld zwischen den Polen der individuellen Subjektentwicklung und der Einbettung in soziale Kontexte aufgemacht wird. Bezeichnenderweise ist das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft auch dasjenige, welches den Bildungs- und Erziehungsdiskurs in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert bestimmt. Zurückgehend auf die Epoche der Aufklärung, wird der Begriff der Bildung als ein Konzept verstanden, den Menschen ganzheitlich, in Freiheit<sup>17</sup> und auf der Folie von Selbstbestimmung auszubilden. Bildung wird im deutschsprachigen Gegenwartsdiskurs von Erziehung unterschieden. „Dabei bezeichnet ‚Erziehung‘ eher die gesellschaftliche Prägung dieses Prozesses, also die Vermittlung von Wertmaßstäben und Verhaltensnormen, die in der Gesellschaft des Heranwachsenden als wünschenswert gelten“ (Tenorth, 2013, S. 3). Ausgeklammert werden hierbei, bis zu einem gewissen Grad, vor allem individuelle

<sup>17</sup> „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung.“ (Humboldt von, 1851, S. 64) Humboldts Text „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ wurde bezeichnenderweise zuerst 1792 in Schillers „Thalia“ in Fragmenten veröffentlicht. Humboldt gilt als der Vertreter eines deutschen Bildungsideals und war zusammen mit Schiller u.a. einer der wichtigsten Vertreter des Bildungsdiskurses in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.

Subjektivierungsprozesse. Schillers fundamentaler Gründungstext zur ästhetischen und ganzheitlichen Bildung im 18. Jahrhundert verwendet noch im Titel den Begriff der Erziehung, setzt diesen aber weitgehend synonym zur Bildung. Schiller entwirft in „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ anfangs begeistert, dann desillusioniert von den jakobinischen Gräueltaten während und nach der Französischen Revolution, ein umfassendes Bildungsideal des Menschen. Schiller argumentiert vor dem Hintergrund seiner Kantstudien der 1790er Jahre für eine ästhetische Bildung des Menschen, welche die zwei widerstreitenden, aber in wechselseitiger Abhängigkeit stehenden Prinzipien, den Formtrieb und den Stofftrieb, durch den Spieltrieb in Harmonie zu bringen vermag<sup>18</sup>. Der Spieltrieb steht als zentrales Moment zwischen dem Formtrieb und dem Stofftrieb und vermittelt in dialektischer Ausgleichsbewegung zwischen den widerstrebenden Grundtrieben des Menschen – vereinfacht: der Vernunft und sinnlichen Einflüssen. Von Kants Ansatz mit einem starken Vernunftbegriff kommend, macht Schiller das Empfindungsvermögen wieder stark, da auch durch dieses Erkenntnis generiert werden kann<sup>19</sup>.

Dies geschieht mit dem Ziel, den Menschen durch das Ästhetische, das Spiel, zu moralischer Sittlichkeit zu erziehen, also zu bilden, dazu gehört auch, dass dieses in Freiheit zu geschehen hat. „Der Spieltrieb also, als in welchem beide [Form- und Stofftrieb, MK] verbunden wirken, wird das Gemüt zugleich moralisch und physisch nötigen; er wird [...] den Menschen, sowohl physisch als auch moralisch, in Freiheit setzen“ (Schiller, 2005, S. 350). Schönheit, Ästhetik, so auch das Theaterspiel, gelten in diesem Bildungsansatz als der Faktor, durch den der Mensch, auch seiner anthropologischen Natur entsprechend, umfassend gebildet werden kann. „Mit anderen Worten, der Mensch soll mit der Schönheit *nur spielen*, und er soll *nur mit der Schönheit spielen*“ (Schiller, 2005, S. 355). Ästhetik und Spiel sind für Schiller der Weg zur Menschwerdung. „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und *er ist nur ganz Mensch, wo er spielt*“ (Schiller, 2005, S. 355). Doch dieser Bildungsprozess ist eben nicht nur als individuelles Vermögen zu begreifen, sondern er ist eingebettet in gesellschaftliche und soziale Entwicklungsprozesse, in die Entwicklung eines „Gemeinsinnes“, wie Habermas es im Zuge seiner kommunikativen Schillerinterpretation formuliert. Die Kunst wird hierbei als ein

<sup>18</sup> Der Text gilt als einer der einflussreichsten für die moderne Kunst, das Denken Freuds, Nietzsches und die postmoderne Theoriebildung: „Als Friedrich Schiller in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung mit Hilfe des Begriffs des Spieltriebs das Konzept des ästhetischen Scheins entwickelte, stellte er dadurch die Weichen für das Denken der modernen Kunst. Wenn sich später die Postmoderne aus der Überwindung und Dekonstruktion des modernen Denkens und der modernen Begriffe versteht, wird der Begriff des Spiels nicht nur kritisiert, sondern konstituiert interessanterweise den Grundbegriff der postmodernen Theorie, was vor allem in Texten von Jaques Derrida, Michel Foucault und Jean Francois Lyotard seinen Ausdruck findet. Das Spiel scheint also das Phänomen zu sein, das die Moderne und Postmoderne verbindet und zugleich voneinander trennt.“ (Plaice, 2010, S. 15).

<sup>19</sup> „Nicht genug also, dass alle Aufklärung des Verstandes nur insofern Achtung verdient, als sie auf den Charakter zurückfließt; sie geht auch gewissermaßen von dem Charakter aus, weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muß geöffnet werden. Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit, nicht bloß weil sie ein Mittel wird, die verbesserte Einsicht für das Leben wirksam zu machen, sondern selbst darum, weil sie zur Verbesserung der Einsicht erweckt.“ (Schiller, 2005, S. 328)



Medium der Vermittlung in diesem Bildungsprozess begriffen. „Die Verwirklichung der Vernunft stellt sich Schiller deshalb als eine *Resurrektion des zerstörten Gemeinsinns* vor, sie kann weder aus Natur noch aus Freiheit alleine hervorgehen, sondern allein aus einem Bildungsprozeß ... Das Medium dieses Bildungsprozesses ist die Kunst ...“ (Habermas, 2019, S. 61f). Schiller, im Gegensatz zu Kant, der in das Spiel hauptsächlich erkenntnistheoretisches Interesse hineinlegt, wendet damit den Spielbegriff und das Ästhetische in einen Bildungsbegriff. „Mit dieser Zielsetzung geht zugleich eine entscheidende Umakzentuierung des Spielbegriffs einher. Denn das freie und harmonische Spiel der sinnlich-vernünftigen Natur des Menschen ist für Schiller nicht länger im erkenntnistheoretischen, sondern vornehmlich im bildungsphilosophischen Sinne als Wesensverwirklichung des Menschen von Interesse.“ (Neuenfeld, 2005, S. 32)

Gerade in der Didaktik und Pädagogik wird dieses Konzept aus dem deutschen Idealismus von entscheidender Bedeutung. Bildung ist viel mehr als bloße Erziehung zu allgemeinen Werten einer Gesellschaft oder die reine Vermittlung von Wissen, zuvorderst, wenn man diesen Ansatz als didaktisches Prinzip in die Praxis der institutionellen Lehre überführt. Schillers Konzeption des Ästhetischen ist hierfür in der deutschen Ideengeschichte paradigmatisch, da er das Ästhetische, in der Auslegung Kants als Erkenntnistheorie, hin zum praktischen Handeln öffnet<sup>20</sup>. Insbesondere für die Pädagogik, die den Anspruch vertritt, eine praktisch handelnde Wissenschaft zu sein, strahlt die Schillersche Wende bis in die heutigen Konzepte hinein, die Bildungstheorie und Ästhetik zu verknüpfen versuchen (Ehrenspeck, 2008). Dieses ganzheitliche Konzept wird auch in der Theater- und Dramenpädagogik verfolgt. Somit „[...] erweist sich *ästhetische Bildung* als Oberbegriff für alle pädagogischen Praxen, die einzelne ästhetische Felder wie Literatur, Kunst, Musik oder Theater als Bildung der Wahrnehmung und der Gefühle zum Gegenstand haben.“ (Anselm, 2022, S. 188). In diese hier kurz umrissene deutsche Bildungsidee stellte sich das Konzept des Workshops, da gerade das kreative Schreiben, aber insbesondere das Theaterspielen, sowohl im Geiste eines schillerschen Spielbegriffs stehen, darüber hinaus aber auch die Erwartungshaltungen der Schüler nach Charakterbildung aufgegriffen werden.

Das gegenwärtige Verständnis von Bildung im deutschen Kontext stellt ein Oszillieren zwischen der Einbettung in Gesellschaft, also Vergesellschaftung, und Individualisierung, der Ausbildung einer persönlichen Identität, dar (Tenorth, 2013). Das ist genau das, was den Schülern in der Erwartungsabfrage ein Anliegen war. Das Theaterspielen, das Theater, kann hierfür als der ideale Ort angesehen werden, da es die Möglichkeiten der Expression von Individualität bietet, aber gleichsam ein Ort des Sozialen, des gegenseitigen Kontakts und der gemeinschaftlichen Kommunikation darstellt. Dieser Begriff von Bildung ist auch zentral für die Dramenpädagogik, die sich damit als geeigneter Ansatz empfiehlt, um auch Bildungsvorstellungen im Fremdsprachenunterricht zu realisieren.

<sup>20</sup> „Schiller dagegen bindet über eine Umformulierung des KANTISCHEN Diktums in seiner ‚Kritik der Urteilskraft‘, das Schöne sei ‚Symbol des Sittlich-guten‘, die Ästhetik in Teilen an die praktische Vernunft und macht sie damit an die Dimension des Handelns anschlussfähig“ (Ehrenspeck, 2008, S. 85).

## Dramenpädagogik

Das Feld der Dramenpädagogik<sup>21</sup> wurde 1993 im deutschsprachigen Raum von Schewe nachhaltig etabliert – mit der Forderung, performative Elemente in die Fremdsprachenausbildung zu integrieren. Sprache wird im Zuge der kommunikativen Wende<sup>22</sup> als Handlung begriffen. „Mit Hilfe von Methoden, die sich aus der dramatischen Kunstform ableiten lassen, werden im Unterricht fiktive Kontexte geschaffen, in denen Lehrende und Lernende sprachlich und nichtsprachlich in intensiver Weise handeln – die fremde Sprache wird inszeniert“ (Schewe, 1993, S. 4). Das Konzept ist ein ganzheitliches und nimmt gerade auch den Körper in seiner Leiblichkeit als Faktor gelingenden Lernens in den Blick. Der fiktive, ästhetische Kontext des Theaterraums (imaginär und real gleichermaßen) eröffnet den Beteiligten die Möglichkeit, Sprache und Handlung im konstruktivistischen Kontext wechselseitig zu erzeugen. Denn die Workshopteilnehmenden, wie auch der Leiter selbst, „... werden im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht zu Konstrukteuren von Handlungssituationen. Mit Hilfe entsprechender Inszenierungstechniken werden fiktive Kontexte geschaffen, die so konstruiert sind, dass die Beteiligten nicht anders können als (körperlich) zu handeln. Und aus der Handlung heraus formiert sich die (fremde) Sprache“ (Schewe, 1993, S. 409).

Die Dramenpädagogik<sup>23</sup> steht nicht für sich alleine, sondern ist vor dem Hintergrund einer Fremdsprachendidaktik zu sehen. Oelschläger ist gar der Meinung, der Fremdsprachenunterricht brauche das Theater, weil u.a. die Handlungsorientierung sowie die Lernorientierung in diesem ganzheitlichen Ansatz angesprochen werden, die Autonomie des Lernens gefördert, aber gleichzeitig auch durch die Arbeit in Gruppen, also kooperatives Lernen, eingeübt wird (Oelschläger, 2020, S. 19ff). Nichts anderes waren tragende Ansätze des Workshops.

Lernen an und in der Institution Universität beinhaltet immer einen sozialen Aspekt und gerade aus konstruktivistischer Perspektive stehen – und das sollte eine Selbstverständlichkeit sein – die Lernenden im Mittelpunkt.<sup>24</sup> Der Wissens- und Erfahrungserwerb kann nicht ein passiv

<sup>21</sup> Konzentriert sich die Dramenpädagogik auf die Etablierung permanenter performativer Elemente im Fremdsprachenunterricht und der Fremdsprachenlehrerausbildung, können wichtige didaktische Ansätze auch auf das Format eines Workshops übertragen werden. Der zentrale Unterschied ist die Außeralltäglichkeit des Workshops im Gegensatz zur Permanenz eines performativen Fremdsprachenunterrichts. Bei den im folgenden beschriebenen Aspekten kann dies jedoch vernachlässigt werden.

<sup>22</sup> Siehe bspw. die Sprachakttheorien von Searl und Austin, welche als linguistische Basis für Habermas „Theorie des Kommunikativen Handelns“ zu begreifen sind.

<sup>23</sup> Dramenpädagogik ist nicht klar abzugrenzen von der langen Tradition der Theaterpädagogik. Es gibt keinen Konsens bzgl. der Unterscheidung von Dramenpädagogik und Theaterpädagogik, vornehmlich wenn man über eine „performative Wende“ in der Fremdsprachendidaktik spricht (Oelschläger, 2020, S. 16). Der Begriff der Pädagogik ist deshalb wichtig, da es im Kern darum geht „den Lernenden einen effektiven, kreativ-künstlerischen und spaßbetonten Zugang zum Fremdsprachenerwerb zu ermöglichen“ (Oelschläger, 2020, S. 16).

<sup>24</sup> „Lernen wird innerhalb des Paradigmas des sozialen Konstruktivismus [...] als ein aktiver, konstruktiver Prozess verstanden, bei dem Lernende ihr bereits vorhandenes Wissen mit neugewonnenen Informationen verbinden und auf diese Weise neue Sinnzusammenhänge

rezipierender sein und muss in aktive Sprachhandlungen überführt werden. Gerade im Fremdsprachenunterricht sind frontale Formate, bei denen Lernende nicht untereinander kommunizieren, wenig Erfolg versprechend sind. „Da Lernen ein konstruktiver und sozialer Prozess ist, der auf Interaktions- und Kommunikationshandlungen zwischen den Lernenden beruht, ist der ideale Lernkontext ein kooperativer, also eine Umgebung, die gemeinschaftliches Lernen fördert“ (Birnbauer, 2013, S. 43). Der gemeinsame Schreib- und Theaterworkshop bietet ideale Voraussetzungen, um diesen Lernkontext herzustellen. Gerade im Umfeld einer konstruktivistischen Herangehensweise stehen erneut Subjektivierungsprozesse im sozialen Kontext im Mittelpunkt.

In der deutschsprachigen Philosophiegeschichte<sup>25</sup> verbinden sich diese Formen der Identitätsgenese stark mit einem subjektiven Wahrheitsbegriff, der für die Generierung von Realität bestimmend ist. So ist es „... der Mensch, das Subjekt, das Wahrheiten herstellt. Es ist der Mensch, der seine Realität konstruiert. Das heißt aber nicht, dass wir die Welt im Sinne einer Schöpfung erfinden. Das heißt nur, dass wir die Welt, vermittelt über unsere Konstruktionen darstellen“ (Kirsch, 2013; S. 24). Diese Konstruktion der Vermittlung erschaffen die Schüler selbst im Theaterworkshop.

Wobei es in diesem Zusammenhang ja immer um das Lernen im Allgemeinen und das Lernen einer Fremdsprache im szenischen und ganzheitlichen<sup>26</sup> Vermittlungsprozess geht, der, wie könnte es anders sein, im Subjekt und dessen Reflexionsvermögen seinen Ausgangspunkt hat. „Szenisches Lernen, geprägt von den Erkenntnissen des Konstruktivismus, geht also davon aus, dass immer die innere Struktur der Person bestimmt, wie sie sich mit Anregungen auseinandersetzt“ (Kirsch, 2013, S. 25). Es ist deutlich zu erkennen, „[...] dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist, keineswegs ein Aneignungs- und Abbildungs-Lernen. [...] Entscheidend ist, motiviert eine eigene Perspektive auf sein Lernen einzunehmen. Ergebnisse der Hirnforschung sichern diese Erkenntnis“ (Kirsch, 2013, S. 27). Die Motivation, ein selbstreflexives Verhältnis zum eigenen Lernprozess einzunehmen, stellt eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für einen gelingenden Bildungsprozess dar, da soziale und gruppendynamische Prozesse nicht ausgeklammert werden können.

Oelschläger gibt einen ausführlichen Überblick<sup>27</sup> über die Förderung von Kompetenzen durch das Theater und teilt die Kompetenzen in vier Sparten ein. Zum einen in sprachliche

---

herstellen. Der Lernende steht dabei mit seinen Vorerfahrungen und Interessen im Zentrum.“ (Birnbauer, 2013, S. 42)

<sup>25</sup> Bspw. legt Nietzsche in seinem fundamentalen Aufsatz „Ueber Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne“ von 1873 dar, inwieweit Erkenntnis und Wahrheit aus einer rein subjektiven Perspektive heraus generiert werden und dadurch *eine* Form der Realität erschaffen wird. Bemerkenswerterweise tut er dies zunächst durch eine Auseinandersetzung mit der Genese von Begriffen und damit der Sprache im Grundsätzlichen. Kombiniert wird dieser Ansatz mit einer leiblichen Funktion, bei der die Sinne des Körpers als Filter und Katalysator der wahrgenommenen Dinge einer sogenannten Realität dienen und erst dadurch Weltwahrnehmung entstehen kann. In diesem Wahrnehmungsprozess ist also der Körper schon immer mitgedacht.

<sup>26</sup> „Im szenischen Lernen wird das ganzheitlich versucht: emotional bei der Präsentation des Problems, intellektuell bei seiner Definition und der Hypothesenbildung, handelnd beim Testen und Experimentieren der Lösungen“ (Kirsch, 2013, S. 26).

<sup>27</sup> Für einen umfassenden Überblick in tabellarischer Form siehe Oelschläger 2020, S. 19ff.

Kompetenzen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, Sozialkompetenzen und nicht zuletzt ästhetisch-künstlerische Kompetenzen. Die Förderung des freien Sprechens (Flüssigkeit, Kohärenz, Genauigkeit, Kooperation, Spontanität, Improvisationsfähigkeit, Fehlertoleranz und Flexibilität), die Erweiterung sprachlicher Mittel oder gar der Abbau von Sprechhemmungen bis hin zum kombinierten Fertigkeitstraining von Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören sind auf Seiten der Sprachförderung sicherlich zentrale Bausteine. Zum Feld der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen können Fertigkeitsschulung im Bereich der Selbstrepräsentation, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kritikfähigkeit aber vor allem Identitätsfindung und die Erhöhung des Selbstvertrauens gezählt werden. Da man in einer Gruppe agiert, gibt es immer Aushandlungsprozesse, die Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Konfliktbewältigung trainieren. Im ästhetischen Feld des Theaters sind darüber hinaus Eigenschaften der Fantasie, der Kreativität, aber auch der Einsatz von körperlichen Gestaltungsmitteln gefragt, die im improvisierten Zusammenspiel Spontaneität und Flexibilität fördern<sup>28</sup>. Durch das kreative und szenische Schreiben und die szenische Interpretation dieser Texte sind die Lernende angehalten eben auch ästhetische Mittel auszuprobieren (Oelschläger, 2020, p. 19ff).

Es ist durchaus essenziell, einen Bildungsbegriff hier nicht zu verwerfen, sondern um die Dimensionen des Körperlichen und Sozialen zu erweitern. „Das Bildungspotential performativer Prozesse liegt in ihren kreativen und wirklichkeitserzeugenden Momenten, die Dispositionen und Disponibilitäten der Beteiligten hervorbringen kann. Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildung erweitert“ (Wulf & Zirfas, 2007, S. 29f). Wenn Wulf und Zirfas hier von „wirklichkeitserzeugenden Momenten“ sprechen, knüpfen sie an die von Kirsch ins Spiel gebrachte konstruktivistische Perspektive an und erweitern diese vom „szenischen Lernen“ hin zu einem umfassenden Bildungsansatz. Dieses Verständnis liegt auch der Dramenpädagogik im Fremdsprachenunterricht zu Grunde, wie auch Schewe, der „Gründungsvater“ der deutschsprachigen Dramenpädagogik betont. Denn „... der Begriff der Dramenpädagogik bezieht sich auf die Theorie und Praxis eines ästhetisch – ganzheitlich orientierten F[remdsprachenunterrichts] ... in dem die dramatische Kunst ... zur Inspirationsquelle und zur Orientierung für das pädagogische Handeln wird“ (Schewe, 2010, S. 38). Auch Schewe greift die Ganzheitlichkeit dieses Bildungsbegriffes auf und übernimmt diesen für die Dramenpädagogik, betont aber noch einmal die Handlungsorientierung, die dadurch noch verstärkt im Fremdsprachenunterricht sichtbar werden soll.

Für den Workshop gelten diese Paradigmen besonders, gerade in der Verbindung von Ganzheitlichkeit und Handlungsbefähigung. Wie bei Sprachanfängern gilt es auch hier mit kleinen, basalen Schritten zu beginnen und die Grundlagen der performativen Dimension einzuüben, immer in der Verknüpfung von Theaterelementen und Sprache. Ein simpler „Vier-Verse-Dialog“ („A: Wo gehst du hin? / B: Keine Ahnung. / A: Aber du musst dich doch entscheiden. / B: Ja, ich weiß.“) diene im Workshop als Textvorlage. Der Text soll nicht als auswendig zu lernender Dialog begriffen werden, sondern als Folie, vor der man spielerisch variieren muss. Ziel dieser basalen Übung ist es, Sprache und Körperlichkeit zu verbinden. Die performativen Interpretationen des Textes müssen gestisch, mimisch sowie in der Intonation und Bühnenbenutzung variieren, das gesprochene Wort wird dadurch in mehreren

<sup>28</sup> Im Übrigen sind das alles Eigenschaften, nach denen ein neoliberal ausgerichteter Arbeitsmarkt, zumindest in der Rhetorik, lauthals verlangt – jedoch ohne die strukturellen Bedingungen für die Entfaltung dieser Kompetenzen anzubieten.

Dimensionen internalisiert und tritt irgendwann hinter das Performative zurück. Fokussiert man sich auf das Performative, tritt das Non-Verbale in den Mittelpunkt.

Es ist unbestritten, dass non-verbale Mittel in der Kommunikation direkt mit sprachlichen Äußerungen zusammenhängen und dass ca. 65 % des persönlich Vermittelten auf nonverbale Signale zurückzuführen sind (Surkamp, 2016, S. 23). Diese nonverbalen Kommunikationsformen<sup>29</sup> sind ein wichtiger Bestandteil beim Erwerb von kommunikativen Kompetenzen. Die Ausbildung dieser nonverbalen Kommunikationsformen kann unmittelbar im Fremdsprachentheater geschehen, vorzugsweise weil sie den Vorteil bietet, auch schwächere Fremdsprachenlernende nicht nur in die Theatergruppe zu integrieren, sondern vielmehr können sie auch aktive und wertvolle Mitglieder werden. Diese Anerkennungserfahrung ermöglicht dann gelingenden Spracherwerb. „Gerade für Fremdsprachenlernende ist nonverbales Verhalten auch als Kommunikationsstrategie von Bedeutung. ... [F]ehlendes Vokabelwissen oder gar Sprachversagen können ausgeglichen werden ...“ (Surkamp, 2016, S. 29). Darüber hinaus können speziell in einem interkulturellen Kontext nonverbale Missverständnisse schwerere Folgen haben als bspw. Grammatikfehler. Diese ließen sich leicht korrigieren, Kränkungen, die durch missverständlich angewandte Gesten beim Gegenüber verursacht werden, bedürften größerer Anstrengungen der Wiedergutmachung<sup>30</sup>. „Zur Ausbildung interkultureller kommunikativer Kompetenzen gehört daher die Beschäftigung mit nonverbalen Kommunikationsformen und deren kulturellen Implikationen unbedingt dazu“ (Surkamp, 2016, S. 31). Dies ließ sich auch bei der abschließenden Aufführung des Theaterworkshops beobachten. Schwächere Deutschlernende konnten mit Hilfe von Bewegung, Mimik und Gestik geringere Deutschkompetenzen durchaus erfolgreich kompensieren und erhielten mitunter – auch im Nachgang – große Anerkennung von Mitspielern und Publikum. Anerkennung gilt nicht nur in der politischen Theorie als ein wichtiger Faktor der Identitätsbildung, sondern ist darüber hinaus auch der Schlüssel für eine positive Gruppendynamik. Diese kann aber nur entstehen, wenn allen Teilnehmenden, egal welche Sprachkompetenzen sie vorweisen, auch der Respekt oder gar die Angst vor der öffentlichen Verwendung einer Fremdsprache genommen wird. Hierbei spielt die Workshopleitung die entscheidende Rolle, sie muss sich selbst in die Gruppe integrieren und gleichzeitig für die Integration der Gruppe sorgen.

Zu den oben aufgezählten Kompetenzen, die durch performative Elemente im Fremdsprachenunterricht gefördert werden, tritt besonders bei der oben kurz beschriebenen Übung die Fähigkeit hinzu, die (allgemeine) Inszenierung des sozialen Handelns zu

<sup>29</sup> „Zu den stimmlich nonverbalen Kommunikationsformen zählen paralinguistische Phänomene wie individuelle stimmliche Merkmale (Stimmtyp und -qualität), die Sprachmelodie (Intonation, Betonung), zeitliche Aspekte (Sprechtempo, Rhythmus, Pausen), Artikulationsweisen (z. B. Schreien, Flüstern) und Nebengeräusche (wie Lachen oder Husten). Unter die nicht-stimmlichen Aspekte fallen die äußeren Merkmale eines Sprechers (körperliche Eigenschaften, Kleidung), physische Reaktionen (wie Erröten oder Erblassen) und eine Vielzahl kinetischer Phänomene, die sich wiederum unterteilen lassen in makrokinetische (Gestik, Kopfbewegungen, Körperhaltungen, Bewegung im Raum) und in mikrokinetische Phänomene (Mimik, Blickverhalten).“ (Surkamp, 2016, S. 26)

<sup>30</sup> „Obwohl Grammatik- oder Vokabelfehler den Kommunikationsprozess erschweren können, verhindern sie ihn selten. Verletzungen nonverbaler Kommunikationsregeln hingegen können ernsthaftere Konsequenzen nach sich ziehen.“ (Surkamp, 2016, S. 31).

reflektieren (Miladinovic, 2019, S. 9). Dialogische Formen schließen qua Struktur schon immer auch kritische Elemente mit ein, insbesondere wenn der gleiche „Vier-Verse-Dialog“ körperlich mit wechselnden performative Akten, Mimik, Gesten, Lautstärken, Raumnutzungen und „Erzählzeiten“ kombiniert wird. Hierdurch entstehen unterschiedliche soziale Rollen, die bspw. durch Machtverhältnisse zwischen den Figuren gekennzeichnet sind. Schon allein das Aufscheinen und Durchspielen dieser variierenden sozialen Rollen bei gleichbleibender grammatikalischer Sprachstruktur könnte als eine Form der sprachhandelnden Reflexion bezeichnet werden. Deshalb „... befähigt sie [die Dramenpädagogik, MK] Individuen, kritisch über ihre eigenen soziale ‚Rolle‘, aber auch über unterschiedliche Inszenierungen anderer zu reflektieren und existierende Interaktionsrollen zu identifizieren und zu bestimmen“ (Miladinovic, 2019, S. 10). Das Gemeinschaftserlebnis und die wechselseitige Bespiegelung in der Gruppe erweisen sich als wichtige Bausteine im reflexiven Akt. Gerade hier entwickelt sich ein alternierendes Verhältnis zwischen der notwendigen Einbindung in die Gruppe und der Ausbildung eines eigenen reflexiven Vermögens. Das Wechselverhältnis von Gemeinschaft und Individuum im geschützten Raum des Theaters kann in diesem Kontext als homolog zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft betrachtet werden.

Die Workshopteilnehmende haben im Vorfeld eigene Lernerfahrungen gemacht, welche es mitzudenken gilt, „... um ihnen eine kritische Reflexion auf ihre soziale und kulturelle Situation zu ermöglichen. Es geht dabei auch um die Weiterentwicklung der eigenen Identität und darum, auf individuelle Art und Weise mit der Sprache zu arbeiten und diese zur eigenen zu machen“ (Miladinovic, 2019, S. 14). Das ist eines der entscheidenden Argumente, die Schüler müssen sich die fremde Sprache anverwandeln, je nach individueller Façon – dann wird die Chance auf einen gelingenden Bildungsprozess mittels Sprache deutlich erhöht.

Durch die Erschaffung solcher Lernsituationen kann man einem ganzheitlichen Lernkonzept nahekomen, gerade weil die Spielenden, performen sie den gleichen Text in unterschiedlichen Varianten, gezwungen sind, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Dieses Eintauchen in die Welt des Scheins im Theater, in den Raum des „Als-Ob“, ermöglicht es den Spielenden bspw. Konflikte mittels Einfühlung von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten. Dies betont auch Schiller, indem das Einfühlungsvermögen zum ausgleichenden Faktor zu einer reinen Ration eines Lernprozesses wird. Birnbaum reaktualisiert diese Vorstellung, indem Reflexionsvermögen und Empathie wieder Aufmerksamkeit bekommen. Denn es „... geht dabei nicht in erster Linie um das Entwickeln von schauspielerischen Fähigkeiten, sondern eher um den Prozess des sozialen und kooperativen Lernens sowie die Entwicklung von Problemlösestrategien, die Fähigkeit zur Reflexion und zum kritischen Denken und die Förderung kommunikativer Kompetenzen“ (Birnbaum, 2013, S. 44).

Subjektentwicklung findet beim Theaterspielen auch im Modus der Aneignung einer fremden Perspektive statt, gerade dieser Umstand ermöglicht eine persönliche Weiterentwicklung, da das Theater einen geschützten Raum darstellt. In diesem Simulationsraum können die Spielenden einerseits andere Perspektiven durch das Hineinversetzen in verschiedene Rollen einnehmen, zum anderen gewährt das Spielen einer Szene auch ein gewisse sprachliche Fehlertoleranz. „Theater spielen erlaubt uns, nicht wir selbst sein zu müssen. Die Lernenden nehmen die Fehler, die ein fiktiver Charakter beim Spiel macht, nicht mehr so persönlich. Außerdem ist die Szene selbst viel wichtiger als die kleinen sprachlichen Ungereimtheiten“ (Riedmüller, 2016, S. 2).

Insbesondere die Absage an eine einzige, unumstößliche Wahrheit und die damit einhergehende Notwendigkeit des Perspektivwechsels, kann gerade im Gefolge von Nietzsche und Freud als ein Kernelement der Europäischen Moderne betrachtet werden. Nietzsche erfindet in seinem Zarathustra die Metapher des spielenden Kindes, das seine Perspektiven wie Bausteine zu setzen vermag, um die Unmöglichkeit einer monologischen Wahrheitssetzung zu versinnbildlichen. Freud findet das Unterbewusste, der reflektierende Mensch verliert die vollständige Deutungshoheit über das eigene Identitätskonzept und ist in der Folge nun dazu genötigt, einen subjektinternen Perspektivwechsel vorzunehmen, um mit dem eigenen Selbst in einen Dialog treten zu können. Er greift im Übrigen in seinem Aufsatz „Der Dichter und das Phantasieren“ die Metapher Nietzsches auf, um perspektivisches Schreiben in der Fiktion zu exemplifizieren. Die aktuellen Neurowissenschaften scheinen diese Herangehensweise zu bestätigen. Die Koppelung von erlernten Inhalten an Bewegungen ist für den Fremdsprachenunterricht gut erforscht<sup>31</sup>. Ein zentraler Aspekt dabei ist die wechselseitige Unterstützung von Bewegungsabläufen und dem Erlernen neuer Inhalte, die „mit Handeln und Sinneseindrücken verknüpft, enkodiert und entsprechend im Gehirn gespeichert werden“ (Arndt & Sambanis, 2017, S. 135). Dieses Lernen im Spielen der Theaterszenen verknüpft beispielgebend Bewegung mit intellektueller Aufnahmebereitschaft. Die erwähnten Übungen zu dem „Vier-Verse-Dialog“ können als paradigmatisch für gelingende Verknüpfungen von Bewegung und Sprache betrachtet werden. Durch die immergleiche Repetition des Dialogs findet eine Form der Automatisierung statt, die mit aktiver Bewegung verknüpft wird. „Von zentraler Bedeutung bei der Nutzung von Bewegung ist, dass die Lernenden selbst aktiv werden, sich nicht auf die Rolle eines Beobachters beschränken, sondern die Bewegung tatsächlich ausführen und dabei die zugeordneten Inhalte wiederholen ...“ (Sambanis & Walter, 2019, S. 13). Die kleinen Gesten und mimischen Ausdrücke machen hier den großen Zusammenhang des ganzheitlichen Lernens exemplarisch deutlich, der Teil eines umfassenden Bildungsbegriffs ist.

#### **IV. Bildung durch Theater im Fremdsprachenunterricht**

Es konnte aufgezeigt werden, dass aus bildungstheoretischer Perspektive ein Theaterworkshop umfänglich und produktiv den Fremdsprachenerwerb fördert. Dies geschieht durch einen ganzheitlichen Ansatz, welcher den Schwerpunkt sowohl auf kognitiv-kreative als auch auf körperliche Prozesse legt.

In Kapitel II wurde die Erwartungshaltung der Schüler skizziert, die an dem Workshop teilnahmen. Es zeigt sich, dass deren Anliegen eine umfassende Bildung ist (im deutschsprachigen Diskurs unterschieden von Erziehung) und der Workshop intuitiv als Chance zur ganzheitlichen Ausbildung im Fremdsprachenunterricht begriffen wird. Die Erwartungshaltung und Perspektive der Schüler deckt sich mit entscheidenden Kernelementen eines Bildungsbegriffs im deutschsprachigen Diskurs, die in Kapitel III diskutiert werden. Schiller versteht das Spiel als eine ästhetische Vermittlungsinstanz zwischen Vernunft und Sinnlichkeit und öffnet damit die Kategorie des Ästhetischen hin zum praktischen Handeln. Dieser Ansatz hat bis heute großen Einfluss auf pädagogische und didaktische Diskurse, denn gerade Kunst und Theater können als Praxis zur Bildung verstanden werden, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Lernen wird hier als ein aktiver, dialogischer und konstruktivistischer Prozess verstanden. Die Kompetenzen, die bei Sprachlernen gefördert

<sup>31</sup> Für einen fundierten Überblick siehe Arndt & Sambanis, 2017, S. 129 – 146.

werden sollten, können gerade in der Form des szenischen Spiels verstärkt ausgebildet werden. Die Sprachförderung ist umfassend, hinzu kommen persönlichkeitsprägende Faktoren und gruppodynamische Prozesse. Insofern können beim Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht sowohl individuelle Subjektentwicklung als auch Vergesellschaftungsprozesse unterstützt werden. Dies war auch ein großes Anliegen der Schüler. Hinzukommen natürlich die Leiblichkeit des Theaterspielens selbst, die Lernprozesse im Generellen unterstützt, wie auch die Ausbildung nonverbaler Kommunikationsmittel, welche insbesondere Anfängern beim Spracherwerb zugutekommt. Das konnte dann auch an dem exemplarischen Baustein des „Vier-Verse-Dialogs“ illustriert werden. Da Bildung im Fremdsprachentheater ein sozialer Prozess in einer Gruppe ist, müssen die Workshopteilnehmende das eigene Handeln reflektieren. Durch das Einnehmen verschiedener Rollen sind die Theaterspielenden dazu angehalten auch aktiv einen Perspektivwechsel vorzunehmen. All diese Faktoren sind Teil einer umfassenden Bildungsidee, die weit über reine Erziehung oder das passive Rezipieren im Frontalunterricht hinausgeht.

Es zeigt sich also, dass ein Theaterworkshop eine fruchtbare und produktive Ergänzung des Fremdsprachenlernens sein kann und auch dem erwarteten Bildungsanspruch der Schüler gerecht wird. Darüber hinaus sollte man die Erkenntnisse aber nicht nur auf das Format eines Workshops reduzieren. Formen szenischen Lernens unterstützen Kompetenzen, die in einem standardisierten Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigt werden. Deshalb schlagen die Vertreter der Dramenpädagogik vor, szenisches Lernen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, statt Inhalte rein passiv repetieren zu lassen. Das würde allerdings auch eine dahingehende Ausbildung der Lehrkräfte und Dozenten erfordern. Wünschenswert für die Fremdsprachendidaktik wäre dies allemal. Nichtsdestotrotz ist der Raum (auch metaphorisch zu verstehen), der sich beim Theaterspielen eröffnet, eine wunderbare Gelegenheit für Begegnungen, um dialogisch voneinander zu lernen.



## Literatur

- Anselm, S. (2022). Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In Ch. Lütge (Hrsg.). *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S.182 – 201). Walter de Gruyter Verlag.
- Arndt, P. A., & Sambanis, M. (2017). *Didaktik und Neurowissenschaften, Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Narr Francke Attempto.
- Birnbaum T. (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 – Journal for performative Teaching, Learning, Research*, (VII) 1, 40 – 72. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.4>.
- Ehrenspeck, Y. (2008). Die Humanisierung des Menschen im Medium ästhetischer Bildung bei Friedrich Schiller und Johann Friedrich Herbart. In Y. Ehrenspeck & G. de Haan & F. Thiel (Hrsg.), *Bildung Angebot oder Zumutung?* (S. 75 – 93). VS Verlag.
- Habermas, J. (2019). Exkurs zu Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen. In *Der philosophische Diskurs der Moderne, Zwölf Vorlesungen* (S. 59 – 64). Suhrkamp.
- Humboldt, W. von (1851). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. [www.deutschestextarchiv.de/book/show/humboldt\\_grenzen\\_1851](http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/humboldt_grenzen_1851), zuletzt abgerufen: 20.08.2023.
- Kirsch, D. (2013). *Szenisches Lernen, Theaterarbeit im DAF-Unterricht*. Hueber Verlag.
- Kreuzer, T. (2009). Mein Text bin ich: Szenische Darstellung und kreatives Schreiben. In T. Anz & H. Kaulen (Hrsg.), *Literatur als Spiel: Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte* (S. 683-696). De Gruyter.
- Miladinovic' D. (2019). Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts, Eine Bestandsaufnahme. In S. Even & D. Miladinovic' & B. Schmenk (Hrsg.). *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik*, Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag (S. 7 – 22). Narr Francke Attempto Verlag.
- Neuenfeld, J. (2005). *Alles ist Spiel, Zur Geschichte der Auseinandersetzung mit einer Utopie der Moderne*. Königshausen & Neumann.
- Oelschläger, B. (2020). *Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Deutscher Theaterverlag.
- Plaice, R. (2010). *Spielformen der Literatur, Der moderne und der postmoderne Begriff des Spiels in den Werken von Thomas Bernhard, Heiner Müller und Botho Strauß*. Königshausen & Neumann.
- Riedmüller, A. (2016). *Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht SO EIN THEATER!* In Redaktion Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/de/spr/spr/20871742.html>. zuletzt abgerufen: 21.09.2022.

- Sambanis M. & Walter M. (2019). In Motion – Theaterimpulse zum Sprachenlernen, Von neusten Impulsen der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen. Cornelsen Verlag.
- Schewe, M. (1993). Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Zentrum für Pädagogische Berufspraxis Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Schewe M. (2010). Dramenpädagogik. In C. Surkamp (Hrsg.). Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe (S. 38 – 41). Metzler.
- Schiller, F. (2005). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In  
H.-G. Thalheim & P. Fix & J. Golz & W. Hagen & M. Oehme & R. Otto & B. Pelzer (Hrsg.). Sämtliche Werke in zehn Bänden, Berliner Ausgabe (1. Auflage, Band 8) (S. 305 – 408). Aufbau Verlag.
- Surkamp C. (2016). Nonverbale Kommunikationsfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht fördern, Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht. In A. Betz & C. Schuttkowski & L. Stark & A.-K. Wilms (Hrsg.). Sprache durch Dramenpädagogik handelnd erfahren, Ansätze für den Sprachunterricht (S. 23 – 46). Schneider Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2013). Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit.  
<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/146201/bildung-zwischen-ideal-und-wirklichkeit/>. Zuletzt abgerufen: 20.08.2023.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorie. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, (S. 7 – 40). Beltz.