

Ganz schön dramatisch!

Das Potenzial des Szenischen Spiels für das sprachliche Lernen von Kindern und Jugendlichen

Katrin Anne Geneuss

Abstract

Dieser Beitrag stellt das Potenzial des Szenischen Spiels zur Förderung sprachlicher Kompetenzen dar. Die möglichen Lernziele werden in ihrer Bandbreite skizziert, wobei neben Sprachförderung die Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen ebenso angesprochen werden wie diejenige literarischer und ästhetischer Kompetenzen. Der Stand der Forschung bezüglich der belegbaren Wirksamkeit des Szenischen Spiels wird dargestellt. Daraufhin wird das breite Spektrum anhand exemplarisch ausgewählter dramadidaktischer Projekte skizziert: Die Szenische Lesung und das Rollenspiellabor, der dramagrammatische Ansatz, mehrere dramapädagogische Sprachförderkonzepte sowie zwei STARS-Rollenspiele, welche sowohl im physischen wie auch im digitalen Raum durchführbar sind. Abschliessend werden empirisch fundierte Empfehlungen für die konkrete Umsetzung der vorgestellten Formate formuliert.

Schlüsselwörter

Szenisches Spiel, Dramapädagogik, Sprachförderung, Rollenspiel, Dramagrammatik, STARS

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Katrin Anne Geneuss, Ludwig-Maximilians-Universität München, Luisenstrasse 37, D-80333 München, Katrin.Geneuss@lmu.de

Ganz schön dramatisch!

Das Potenzial des Szenischen Spiels für das sprachliche Lernen von Kindern und Jugendlichen

Katrin Anne Geneuss

1. Einleitung

Hat man in der eigenen Schulvergangenheit selber szenisch gespielt, so ist dies nicht selten eine bleibende Erinnerung. Es war oft ein ungewöhnlich sozialer, kreativer und bewegender Moment, wie er in vielen Schulbiographien eher zu den selteneren gehört. Denn selbst wenn das Szenische Spiel und das breite Spektrum dramapädagogischer Verfahren von vielen Lehrplänen eingefordert wird, gehört es noch nicht zum Standardrepertoire von Lehrkräften, klassische analytische Verfahren durch die Dimensionen des gemeinsamen, ko-kreativen Handelns mit dem Theater entlehnten Übungen zu ergänzen. Damit erhält nicht nur eine holistische Lernform Einzug in das Klassenzimmer, sondern auch die affektive Ebene wird in höherem Masse aktiviert als bei dem Einsatz traditioneller Lernformen. Durch die unerlässliche Reflexion theatralen Handelns wird das im Spiel Erlebte an die ausserschulische Lebenswelt und den persönlichen Erfahrungsraum gebunden: „Dramapädagogik [ist] ein ästhetisierender Lehr- und Lernansatz [...], der die Ausbildung selbstreflexiver Wahrnehmungsfähigkeiten unterstützt und Lernwelten zugänglich macht, die über die Aneignung von Wissen über Fakten und Prozeduren [hinaus]gehen“ (Even 2016, S. 9).

Der Begriff des Szenischen Spiels wurde von Ingo Scheller (1998) geprägt und ist im Prinzip eine Darstellung von Figuren, Texten und Haltungen mit „Kopf, Herz, Hand und Fuss“ (Schewe 1993, S. 7-8). Figuren und Szenen eines Textes werden kognitiv, affektiv, sozial und motorisch gestaltet, wobei auch Handeln in Bewegung und Interaktion zentral sind für den Aneignungsprozess. Das Szenische Spiel vereint eine Vielzahl von Spielarten, die in ihrer Gesamtheit angeregt sind durch Handlungselemente des Theaters. Dies sind beispielsweise Inszenierungen einzelner Szenen aus literarischen Werken, es können aber auch kurze Rollenspiele sein, für die es keine Vorlage gibt. Hervorzuheben sind der partizipative, interaktive und introspektive Aspekt:

Die Lernenden sollen sich von der Rolle der Konsumenten verabschieden können und zu Beteiligten werden, in denen ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Emotionen als Basis für die Erforschung des Lehrinhaltes dienen. Es geht Scheller nicht darum, geeignete Methoden zu entwickeln, um schauspielerisches Know-how zu vermitteln, sondern Lern- und Erkenntnisprozesse anzustossen, in denen körperliche und sprachliche Ausdrucks- und Verhaltensweisen der Lernenden als Grundlage für den Erkenntnisprozess betrachtet werden und der zu vermittelnde Stoff nicht nur durch Abstraktion verinnerlicht werden muss und zu affektneutralem Stoff gerinnt. (Bidlo 2006, S. 94)

Das Szenische Spiel überträgt Praktiken des Theaters in den Klassenraum und kann im Prinzip in allen Fächern angewendet werden, wobei es sich für den Sprachen- und Literaturunterricht besonders gut eignet. Indem verbale Äusserungen durch die Mittel des Körpers und der Stimmmodulation sowie das gemeinschaftliche Gestalten und das Hinzuziehen von Kostümierung oder Requisiten ergänzt werden, finden Lernprozesse mit allen Sinnen statt.

Da theatrales Darstellen auf verbaler und nonverbaler Interaktion fusst, geht es um weit mehr, als nur die Wiedergabe von Text. Wie jede Kommunikation verfügt auch das Theater über mehrere Zeichensysteme, die – mitunter auch gegensätzliche Inhalte, Emotionen, Kontexte, und Beziehungen vermitteln können: „die Sprache durch Worte, die Körpersprache, die Zeichen des Raumes, der Kostüme und der Geräusche, des Lichts, der Ausstattung, und sie alle beziehen sich aufeinander.“ (Kersten et al. 2018, S. 5) Dieser Beitrag fokussiert insbesondere die verbale, die paraverbale sowie die physisch-nonverbale Ebene und stellt dar, wie das Potenzial des szenischen Spiels für das sprachliche Lernen von Kindern und Jugendlichen genutzt werden kann. Weil im Szenischen Spiel die verschiedenen Sprachebenen zusammenwirken, „ist der Theaterunterricht in besonderer Weise geeignet, Sprachkompetenz zu fördern und zugleich ein tieferes Verständnis von menschlicher Kommunikation zu entwickeln“ (Kersten et al. 2018, S. 8).

Die Analyse der Vielschichtigkeit menschlicher Kommunikation kann im Zusammenhang mit der Übung einzelner verbaler, paraverbaler oder nonverbaler Aspekte zum Ziel haben, jedweden kommunikativen Kontext bewusst zu gestalten. Verbale und nonverbale Handlungsmuster können auch für die eigene

Wirklichkeit erprobt werden (Geneuss 2020a). Sprache (verbal wie nonverbal) ist im Szenischen Spiel ein zentrales Vehikel, welches Emotionen, Inhalte und Beziehungen transportiert. Somit werden also Ausdrücke wie Eindrücke mit sprachlichen Zeichen vermittelt, in welchen die verbalen, paraverbalen und nonverbalen Elemente in Einklang zu bringen sind. Ebenso zentral wie das Üben und praktische Ausprobieren ist die Reflexion im Anschluss an das Szenische Spiel, welche u. a. darin besteht, Wahrnehmungen zu beschreiben und Ausdruckformen bezüglich ihrer Wirkung einzuordnen. Denn sobald den Darstellenden bewusst wird, wie sie in der Spielwelt in einem bestimmten Kontext wirken und warum, können sie die Interaktionssituationen in der Lebenswelt bewusst steuern und gestalten: „Im dramatischen Spiel erfahren die Lernenden, inwieweit ihre Äusserungen strukturell verständlich, kommunikativ angemessen und logisch zusammenhängend sind, und lernen Kommunikationshürden zu überwinden“ (Even 2016, S. 19).

Für das ungehemmte Ausprobieren und den produktiven Fehlerumgang ist es wichtig, dass die Praktiken in einem geschützten Raum geübt werden. Daher sollte auch eine Aufführung vor externem, unbeteiligten Publikum nicht das primäre Ziel sein, sondern das unbefangene Ausprobieren und das Vorstellen in der Arbeitsgruppe oder Klasse.

2. Lernziele

Die Verfahren des Szenischen und Darstellenden Spiels decken vorrangig drei grosse Lernbereiche ab: sprachliches Lernen, literarisches Lernen und domänenübergreifendes Lernen im Bereich von Persönlichkeit und Identität.

Im Bereich des Sprachenlernens liegt eine Stärke dramapädagogischer Ansätze darin, „die erlebte Diskrepanz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen“ (Even 2016, S. 7) im Sprachlernprozess zu überbrücken. Gerade für die Fremdsprachendidaktik wurde die Methodik eingehend erkundet und die durch sie bearbeiteten Kompetenzbereiche detailliert beschrieben (z.B. Surkamp & Nünning 2015; Lütge & von Blankenburg 2021).

Im Bereich des literarischen Lernens hat der Einsatz dramapädagogischer Übungen und das physische Hineinversetzen und Verkörpern von literarischen Situationen oder Figuren das Ziel, einen bestimmten Kontext zu visualisieren, Vorstellungen zu füllen und die Perspektiven von Figuren zu gestalten und nachvollziehbar zu machen. Die Motivationen von literarischen Figuren werden nuanciert interpretiert und die Handlungsweisen schlüssig dargestellt. Ausserdem kann das Erleben divergierender Interpretationen Ambiguitätstoleranz fördern.

Neben der Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache, im fremdsprachlichen wie im muttersprachlichen Kontext, ist nicht zu übersehen, dass die Übungen und Verfahren an einem wirkmächtigen Punkt ansetzen: Dem Zusammenhang von Sprache und Identität. Denn nur, wenn ein Mensch seine Gedanken, Haltungen und Gefühle adäquat ausdrücken kann, kann Kontrolle und Selbstwirksamkeit in konkreten kommunikativen Situationen erfahren werden. In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass mit dem Einsatz körper- und sprachbetonter Verfahren die Begegnung mit einer ästhetischen Ausdrucksform stattfindet, die bei den Schüler:innen ganzheitliche Entwicklungs- und Transformationsprozesse anstossen und ein Gegengewicht zu kognitiv-analytischen Anforderungen darstellen kann.

In der nachstehenden Tabelle werden die drei Lernzielbereiche zusammengefasst und im darauffolgenden Text näher beschrieben:

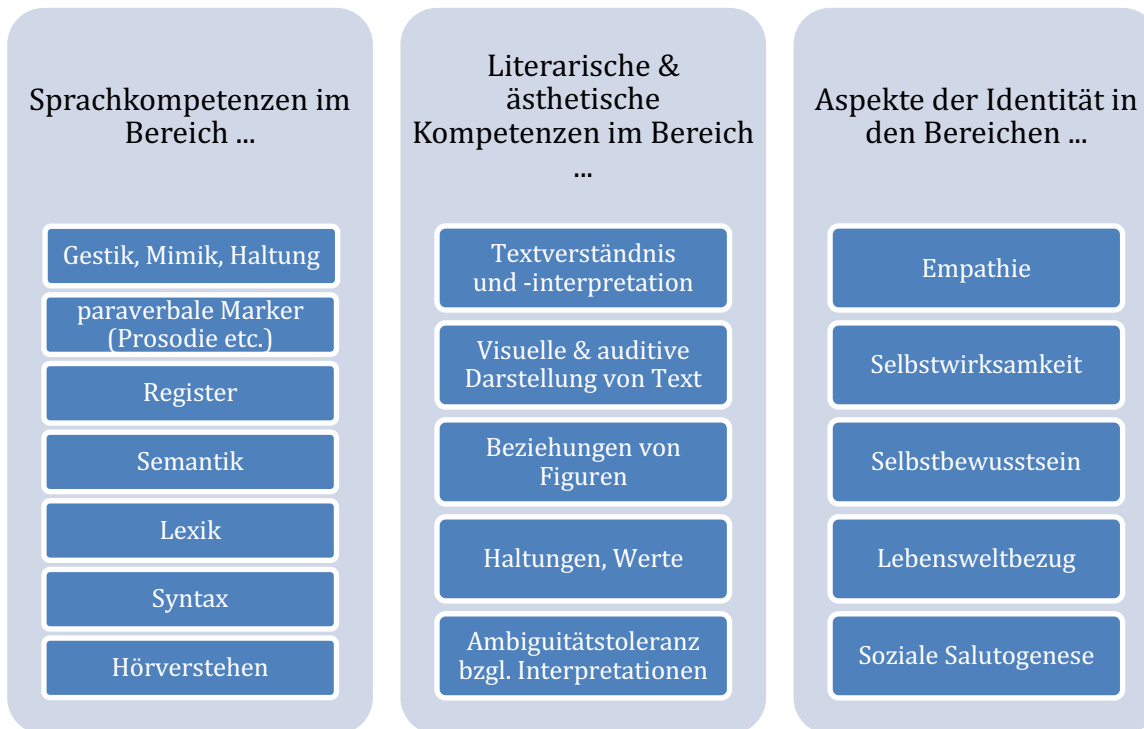


Abbildung 1: Mit dramadidaktischen Verfahren angestrebte Lernziele in den Bereichen Sprache, Literatur und Identität

2.1 Lernziele: Sprachkompetenzen

Der Muttersprachen- wie auch der Zweit- und Fremdsprachenunterricht beinhaltet Lernziele auf allen Ebenen der Kommunikation, sodass auch dramapädagogische Sprachförderung in den curricularen Ablauf integriert werden kann. Indem Sprechanlässe in handlungsorientierten, situativen, natürlich-simulierten und zielgerichteten Kontexten geschaffen werden, kann sprachliches Wissen aktiviert und angewendet werden (Holdorf & Maurer 2016). Die Prozesse aktiver Sprachaneignung kommen nicht nur muttersprachlichen Schüler:innen zugute, sondern in hohem Masse auch denjenigen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Verfestigen sich sprachliche (verbale wie nonverbale) Handlungsmuster, stehen diese auch im realen Leben als sprachliche Ressourcen und Handlungsoptionen zur Verfügung.

Die Lernenden gestalten in dramapädagogischen Verfahren den Verlauf von teilweise unvorhersehbaren Situationen mit, machen sich so die Situation zu eigen (Even 2016, S. 8) und bewältigen sie mittels der verbalen und nonverbalen Gestaltung. Die übergeordnete Zielsetzung ist dabei stets der bewusste und zielgerichtete Umgang mit sprachlichen Mitteln in Kommunikationssituationen. Die in diesem Beitrag dargestellten Konzepte und Übungen motivieren zum kreativen ebenso wie zum regelkonformen Einsatz von Sprache auf allen Ebenen. Zu den sprachlichen Fertigkeiten, die mit theatralen Übungen gefördert werden, gehören alle Aspekte der Mündlichkeit, der Ausdrucksformen und des Textverstehens. In der Spielwirklichkeit kann auch das Hörverstehen gezielt durch die allgemeine und fachsprachliche Wortschatzarbeit gestärkt werden und im Szenen- und Dialogkontext sinnvoll Anwendung finden (vgl. Kersten et al. 2018).

Die verstärkte asynchrone Kommunikation durch Textnachrichten oder Distanzunterricht schafft eine erhöhte Dringlichkeit, unmittelbare *face-to-face* Interaktionen zu üben, ganz unabhängig von den erstsprachlichen Kontexten. Denn selbst wenn Worte in der spontanen, direkten und physischen Interaktion richtig gewählt werden, so ist es doch nach oft dem Motto „Der Ton macht die Musik“ ein paraverbaler Marker, wie zum Beispiel die Stimmhöhe, die Antwortgeschwindigkeit, das Sprechtempo oder die Betonung eines bestimmten Wortes oder Satzteils, der die Haltung der Sprechenden gegenüber einem Gesprächsgegenstand entlarvt. Für diese Feinheiten des spontanen mündlichen Ausdrucks gilt es das Bewusstsein zu schärfen, indem diese Marker gezielt eingeführt, geübt und reflektiert werden (Geneuss 2020b). So staunen die Schüler:innen nicht selten darüber, welche starke Wirkung von gezielter Pausensetzung ausgehen kann, was im Vorfeld der Szenischen Lesung (siehe unten) geübt wird.

2.2 Lernziele: Literarische und ästhetische Kompetenzen

Verfahren Szenischen Spiels zur Darstellung von literarischen Figuren können durch Perspektivwechsel und das Erproben von Handlungsmöglichkeiten und -alternativen besonders gut auf die Erkundung von Standpunkten und Beziehungen der Figuren abzielen; Besonderheiten der Figuren und ihrer Beziehungen zueinander aufgedeckt werden, die sich durch Körpersprache und Mimik sowie Positionierung im Raum manifestieren. Wie für das sprachliche Lernen werden auch im literarischen Lernen holistische Prozesse angestoßen:

[I]n der szenischen Interpretation kann nicht nur kognitiv, sondern zugleich affektiv-emotional gelernt werden, indem sämtliche Faktoren der Primärkommunikation variiert werden, also etwa Prosodie, Sprachgeschwindigkeit und Lautstärke, Mimik, Gestik, um auf diese Weise Plausibilitäten von Textverstehensvarianten zu prüfen. (von Brand 2021, S. 8)

Durch literarische Texte ist das Szenische Spiel – gleichsam der Dramapädagogik und der Dramadidaktik – eng mit dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht verbunden. Die Kinder und Jugendlichen arbeiten gemeinsam an einem literarischen Unterrichtsgegenstand und überführen diesen in szenische Darstellungen, Standbilder, Klangskulpturen, usw. Bei allen Formen darstellenden Spiels sind über den Text hinaus Gestaltungen auszuhandeln: Welche Requisiten passen zu der Figur oder der Szene? Wie ist die Körperhaltung einer Figur? Welche Stimmlage drückt ihr Gefühl aus? Welche Musik oder welcher Hintergrund soll ausgewählt werden? Da die Gruppenmitglieder intensiv diskutieren und nach Belegen für das jeweils stärkere Argument suchen, wird der Text wiederholt sehr genau gelesen. Daraufhin werden die Gestaltungsmöglichkeiten aufgefähert: Wie lässt sich eine Setting-Stimmung jeweils gestalten? Wie können Musik, Geräusche, Licht, Kostümierung, Requisiten oder Raumaufteilung dazu beitragen, dass ein Setting verdeutlicht und eine bestimmte Grundstimmung evoziert wird? Auch auf der Figurenebene wird ausgehandelt, wie die akustische und visuelle Gestaltung vorzunehmen ist: Bezüglich der paraverbalen sprachlichen Gestaltung werden Lautstärke, Pausen, Sprechtempo, Akzentuierung, Satzmelodie, Stimmführung und Klangfarbe festgelegt. Im nonverbalen Bereich wird darüber beraten, wie Haltung, Gestik und Mimik die Figur charakterisieren. Bereits ab der Sekundarstufe I können die Aushandlungsprozesse auf diese analytischen Weise gestaltet werden. Wird dies sukzessive erlernt und geübt, können sich der kreativ-gestaltende und der analysierende Prozess ergänzen und zu einem synergetischen Mehrwert führen (Surkamp & Nünning 2015).

Diese Art der Auseinandersetzung mit literarischen Texten entzieht sich den herkömmlichen schulischen Bewertungskategorien von gut/schlecht und richtig/falsch. Es kann ein Paradigmenwechsel stattfinden, in welchem die Schüler:innen Fremd- und Eigenwahrnehmung ihres Ausdrucks erleben und reflektieren. Die Schüler:innen üben sich in Ambiguitätstoleranz, da parallele Interpretationen einer Figur sehr unterschiedlich ausfallen können. Schüler:innen betonen, dass sie sich durch diesen rezeptionsästhetischen Zugang durchaus ernst genommen fühlen und lernen, „nicht nur der Lehrkraft zuzuhören, sondern auch den Mitschüler:innen“.

2.3 Lernziele: Identität und Persönlichkeit

Identität und Persönlichkeit sind eng mit dem individuellen Ausdruck verwoben, sodass die hier beschriebenen Ansätze „die persönliche, soziale und ästhetische Entwicklung der Spielenden“ (Holdorf & Maurer 2016) fördern können. Das Darstellen von Figuren, Typen, Beziehungen oder Situationen ermöglicht als Probehandeln im geschützten Raum das Eintauchen in verschiedene Szenarien und soziale Gefüge, die qua Sprache (mit und ohne Worte) gemeinsam kreativ (weiter-)entwickelt werden. Dabei entsteht nicht nur Bewusstsein für die Rollen, die jedes Individuum in vielfacher Zahl im Alltag einnimmt (Goffmann 1994), sondern es werden auch die eigenen Erfahrungen in der Lebensrealität mit jenen verknüpft, die gemeinsam im Spiel-Raum erarbeitet werden. Dadurch werden Lernenden ganzheitlich und subjektiv stark involviert, was im Schulkontext durchaus ungewöhnlich ist. So können sie erfahren, dass dramadidaktische Lernformen ähnlich produktiv sind wie traditionellere Lehr-Lernkontexte:

Ist das Spiel explizit didaktisch fundiert, entsteht der Lernerfolg aus dem Spielprozess selbst [...] [d]enn im Lernprozess ist Spielraum produktiv, weil er das Gewinnen eigener Erfahrungen und die Reflexion derselben erlaubt, weil auch auf Irrwegen Erkenntnispotenziale liegen und weil das Spielen im besten Falle Spass bereitet, was auch ein guter Motor des Lernens ist. (von Brand 2021, S. 5)

Für alle drei Lernzielbereiche ist die anschließende Nachbereitung, in welcher sich Lernende über das Gesehene, das Erlebte und das, was ausgedrückt werden sollte, austauschen, ein integraler Bestandteil. In dieser Reflexionsphase wird immer wieder auf die vorab postulierten Lernziele Bezug genommen. Da es nicht möglich ist, die drei dargestellten Lernzielbereiche trennscharf voneinander abzugrenzen, können Lern- und Transformationsprozesse im Bereich der Identität und Persönlichkeit stattfinden, auch wenn ursprünglich die Lernziele lediglich im Bereich der Sprache verankert wurden. Daher ist angeraten, eine – wenn auch nur kurze – Phase des Austausches auch für diesen Bereich einzuplanen, beispielsweise im Rahmen eines Lerntagebucheintrags oder eines Peer-to-Peer-Gesprächs.



Abbildung 2: Die Schüler:innen legen die Requisiten ab und besprechen das Erlebte in der Reflexion. (c) Yannick Trolliet

3. Forschung

Ein Blick in den Stand der Forschung lässt erkennen, dass Pädagog:innen ebenso wie Forschende vielfach die Erfahrung machen, dass sich dramapädagogische Verfahren positiv auf die Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen auswirken. Forschende aus den Bereichen Dramapädagogik und Dramadidaktik beschreiben wiederholt die Wirksamkeit und den Lernfortschritt in ihren Gruppen (z.B. Geneuss et al. 2020; Haack 2018, S. 52; Dragović 2019, S. 22-24). Dennoch mangelt es an empirischer Belegbarkeit in standardisiert-reproduzierbaren Settings. So konstatieren Klempin & Wirag (2020, S. 96): „Obwohl zahlreiche Annahmen zur Wirkung dramapädagogischer Methoden für die Fremdsprachenlehre vorliegen, existieren bislang nur wenige empirische Belege für deren Effektivität.“ Dem Desiderat nach Empirie lässt sich mit quantitativen Forschungsmethoden nicht leicht nachkommen, da die Komplexität szenischer Verfahren reproduzierbare, standardisierte Rahmenbedingungen nur schwer herstellen lässt.

Klempin & Wirag (2020) schlagen daher den vermehrten Einsatz von Quasi-Experimentalstudien mit Kontrollgruppen vor. Hierbei wird ein Lernziel einmal mit dramapädagogischen und einmal mit klassischen Verfahren angestrebt und die Ergebnisse der beiden Posttests miteinander verglichen. Die Abbildung zeigt das kontrollierte Vorgehen einer Experimentalstudie (Klempin & Wirag 2020, S. 109), inklusive Kontrollintervention.

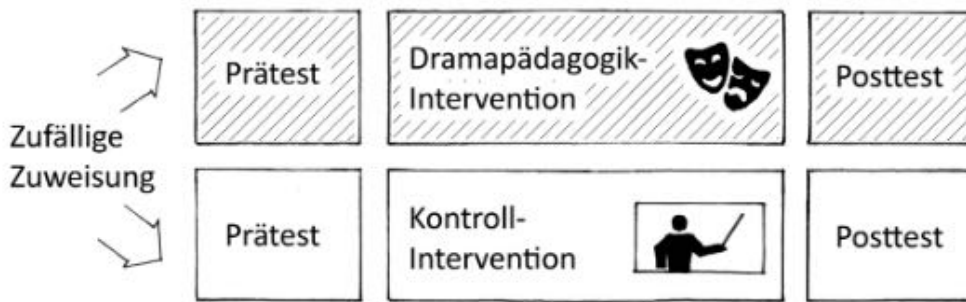


Abbildung 3: Klassisches Design einer Experimentalstudie (Klempin & Wirag 2020, S. 109)

Nicht selten werden in solchen Setups dramapädagogische Interventionen in dem Kontrollverfahren traditionellen Lehrformen gegenübergestellt. Es fragt sich jedoch, ob es nicht auch sinnvoll wäre, eine Intervention durchzuführen, die – bis auf die ureigene dramapädagogische Arbeit – analog zu theatralen Verfahren spielerisch, sozial, interaktiv und partizipativ ist. Zu denken ist beispielsweise an Sprach- und Bewegungscamps, oder an Rap-, Poetry-Slam- oder Escape-Room-Angebote (einige davon in Moraitis et al., 2018). Vergleicht man die Ergebnisse dieser ähnlichen Lehr-Lernarrangements miteinander, liesse sich möglicherweise ein allfälliger Effekt tatsächlich auf die theatralen Verfahren zurückführen, und nicht auf das Zusammenspiel von spielerisch-ästhetischen Kontext, dem Aufbrechen sozialer Gefüge und dem lustvollen, sanktionsfreien Raum.

Es ist gut möglich, dass der wirksame Hebel für die Förderung von Sprachkompetenzen an der Motivation liegt, in einer sprachlichen „Notfallsituation“ reüssieren zu wollen (Bryant 2012, S. 28). Es zeichnet sich auch ab, dass dramabasierte Sprachfördermassnahmen dann zu positiven Ergebnissen führen, wenn sie „eine spezifische registeranhebende Inputanreicherung [anstreben] und [...] Phasen der expliziten Grammatikvermittlung und der Sprachreflexion in den dramapädagogischen Prozess ein[binden]“ (Bryant 2012, S. 50). Es ist also weniger der alleinige Einsatz des Szenischen Spiels als vielmehr die Verschränkung dramadidaktischer und analytischer Phasen, die zu den erwünschten Ergebnissen führt. Hierzu findet sich in Kapitel 4 mit der „Dramagrammatik“ ein systematisiertes Beispiel.

Der förderliche Einfluss dramadidaktischer Verfahren auf die Persönlichkeit sowie die Selbst- und Sozialkompetenzen, wie er von Didaktiker:innen wahrgenommen wird, wird von empirisch erhobenen Daten untermauert. Es kann sich dabei um die eigene Wahrnehmung eines verstärkten Selbstbewusstseins handeln (Geneuss et al. 2020), um eine positive Persönlichkeitsentwicklung (Küppers 2011) oder die Erkundung und Stärkung der eigenen Identität (Hughes & Wilson 2004). Damit lässt sich – um an das sprachliche Lernen anzuschliessen – das Gefühl der Selbstwirksamkeit erhöhen und das Selbstvertrauen stärken, mit anderen (fremd)sprachlich zu interagieren. Diese positive Haltung wird von Gesprächspartner:innen gespiegelt, wodurch die Individuen im besten Fall in eine positive Spirale geraten und noch mehr Mut fassen, sich in Interaktionen zu exponieren und durch vermehrte Gesprächsanlässe und -interaktionen ihre Sprachkompetenz zu erhöhen. So formulieren Rojabi & Mustofa (2021, S. 544) nach einer umfassenden Sekundärliteraturstudie: „The findings revealed that drama is beneficial in increasing students' confidence, creativity, and motivation to learn English.“ Dies empirisch zu belegen ist fortan die zentrale Aufgabe des Forschungsfeldes.

4. Vorstellung ausgewählter Verfahren und Projekte

Es gibt mannigfache Projekte, die dramapädagogische Verfahren zur Sprachförderung einsetzen. Stets wird erwähnt, dass der spielerische Zugang im Probehandeln die Motivation zur Auseinandersetzung mit Sprache erhöht und den Leistungsdruck abfängt. Im Folgenden werden einige Projekte, Verfahren und Übungssammlungen vorgestellt, die nicht nur erfolgreich durchgeführt wurden, sondern auch derart dokumentiert sind, dass das Material gewinnbringend herangezogen werden und an eigene Gruppen angepasst werden kann. Für Anregungen über diesen Beitrag hinaus bietet sich der Sammelband von Moraitis et al.

(2018, verfügbar als pdf) an, der mit konkreten praktischen Beispielen aufwartet und das dramapädagogische Feld um die musikalische und sportliche Dimension erweitert.

Die nachfolgenden Beispiele wurden anhand folgender Parameter ausgewählt: Erstens wird angestrebt, das breite Spektrum niederschwelliger dramapädagogischer Spielformen, denen sprachliche Lernziele inhärent sind, abzubilden. Zweitens sind die vorgestellten Formate barrierefrei zugänglich und durch ihr Transferpotential auf eigene Gruppen übertragbar. Drittens sollen einfache und komplexe sowie klassische und innovative Formen vorgestellt werden. Allen vorgestellten Beispielen gemeinsam ist, dass sie mannigfach von Lehrkräften, Studierenden und Referendar:innen durchgeführt wurden und sich im unterrichtlichen Kontext bewährt haben. Formen des Szenischen Spiels, die sich über mehrere Wochen oder Monate erstrecken, wie die Simulation Globale (Maak 2011, Sippel 2003), Storyline (Ahlquist, 2013) oder dem Process Drama (Heathcote & Bolton 1995), werden in diesem Rahmen nicht berücksichtigt.

4.1 Szenische Lesung

Die Szenische Lesung ist eine Form der prozessorientierten theaterbezogenen Arbeit, bei welcher ein Text von der Lehrkraft zuerst ein oder mehrmals vorgelesen und dann nach und nach an die Schüler:innen übergeben wird (Hillinger 2014a). Die Schüler:innen gestalten beispielsweise die verschiedenen Figuren eines literarischen Textes, sowohl verbal als auch interagierend im Raum. Das gemeinsame Lesen und Vorlesen wird ein interaktiver Prozess, der auch Spielsequenzen beinhaltet. Die Schüler:innen sitzen dabei alle in einem Kreis, damit einerseits niemand unbeachtet bleibt und andererseits niemand zu stark exponiert wird. Der grosse Vorteil dieses Verfahrens ist das schrittweise Ermächtigen der Schüler:innen, die durch Nachahmung der Lehrkraft an das gestaltende Vorlesen herangeführt werden und sich über das Mitspielen, ihre subjektive Involviertheit und emotionale Verbindung mit dem Text gut in die Situation hineinversetzen können. Bei mehrmaligen Wiederholungen der Szenischen Lesung wird ausserdem die Improvisation gefördert, indem der Text von den Schüler:innen durch spontan entstehende, als passend erachtete Bewegungen, Geräusche oder Interaktionen ergänzt wird. Durch dieses aktive Einbringen in den Gestaltungsprozess kann sich jedes Kind als selbstwirksam wahrnehmen. Besonders geeignet ist diese Arbeitsform für Kinder mit diversen Sprachbiographien.



Abbildung 4: In einem Sitzkreis führt die Lehrkraft in das Setting der Geschichte ein. (c) Yannick Trolliet

Über das Sozialreferat der Stadt München wurden im Rahmen des noch laufenden Inklusionsprogramms „Schule für alle“¹ die Szenische Lesung und das Rollenspiellabor als Möglichkeiten der Sprachförderung strukturiert (Hilliger 2014a, 2014b, digital abrufbar). Die methodisch differenziert dargestellten Lerneinheiten sollen Studierenden ebenso wie Referendar:innen und Lehrkräften als Anregung dienen, „mit verschiedenen Massnahmen ein sprachsensibles Lehren und Lernen zu initiieren, zu vertiefen und zu verstetigen“ (Hilliger 2014a, S. 5). Für die Arbeit mit eigenen Gruppen ist hervorzuheben, dass die Modelle zeitlich und bezüglich der Zielgruppen skalierbar sind und sowohl mit einzelnen Elementen in einer Schulstunde eingeführt, aber auch als längerfristiges Projekt über mehrere Wochen realisiert werden können.

Die Erfahrungen mit diesem Ansatz sind sehr gut, da auch Kinder, die Schwierigkeiten mit Textverstehen haben, auf spielerische Weise an den Text herangeführt werden. Einige Lehrkräfte berichten, dass gerade jene Schüler:innen, die sich im Unterrichtsgeschehen sehr zurückhalten oder überfordert zeigen, sich in der Szenischen Lesung durch intensive Mitarbeit auszeichnen. Als Texte haben sich besonders Balladen bewährt, da diesen eine Dramatik inhärent ist, die sich sehr gut inszenieren lässt.

4.2 Rollenspiellabor

Im Fokus des Rollenspiellabors (Hilliger 2014b) steht das Sich-Hineinversetzen in und Verkörpern von Figuren in literarischen Texten und die visuelle und interaktive Darstellung der Figuren, durchaus auch losgelöst von der Textvorlage. Somit kann es als Fortführung der Szenischen Lesung verstanden werden. Vielfältige Aktivierungseinheiten zur basalen Einstimmung sind unabdingbar. Das Rollenspiel wird in vier Phasen eingeteilt: die Sensibilisierungsphase, Lese-Phase, Spielphase und Reflexionsphase (Hilliger 2014b, S. 5 ff.). Diese Arbeitsphasen gehen fließend ineinander über und verleihen dem Rollenspiellabor einen roten Faden (Hilliger 2014, S. 20). Das Rollenspiellabor bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, durch das spielende Lernen die Perspektiven, Motive und Haltungen der Figuren zu eruieren. Weiterhin werden die Schüler:innen angeregt, kreative individuelle Assoziationen zum jeweiligen Text herzustellen. Damit wird ebenso ein Beitrag zur Lesekompetenzförderung geleistet wie zur verbalen und nonverbalen Darstellung von Figuren. Zudem kann die spielerische, offene Art der Interpretation besonders bei unsicheren Schüler:innen zum Motivationsaufbau führen. Auch Verständnisbarrieren werden durch die Reflexion verschiedener Interpretationen und die dazugehörigen Begründungen abgebaut.




Abbildung 5: Die Schüler:innen erhalten Aufkleber mit ihren Rollennamen (c) Yannick Trolliet

¹ <https://stadt.muenchen.de/infos/schule-fuer-alle.html>

Das Rollenspiellabor zeichnet sich durch eine klare innere Progression aus: Am Anfang stehen Übungen wie der Lippenpropeller und das übertriebene Kauen eines imaginierten Apfels, bei welchem die Gruppe den Sprechapparat aufwärmt. Dann erfolgt durch Summen und Klopfen die Aktivierung der Stimme und des Resonanzkörpers. Schon hier zeigt sich eine auflockernde Wirkung auf die Stimmung der Gruppe, denn spätestens beim Abklopfen aller Körperteile – begleitet durch simultanes Summen und Brummen – wird allen Beteiligten klar, dass es sich hier um eine andere Art von Unterricht handelt. Diese positive Gruppendynamik ist dann fördernd für die Aushandlungsprozesse, die der darauffolgenden Ausgestaltung der Rollen zugrunde liegt. Auch Tanzen (alternativ: Raumlauf) gehört zu den vorbereitenden Übungen, und nicht selten kommentieren Schüler:innen in der Nachbereitung, dass dies das erste Mal war, dass sie ihr Klassenzimmer bewusst wahrgenommen haben, auch wenn sie schon seit vielen Jahren tagtäglich dort unterrichtet.

4.3 Hamburger Sprachförderkonzept

Die Stadt Hamburg hat ein Sprachförderkonzept mit durchgängiger Sprachbildung von der Kindertagesstätte bis zum Ende der Sekundarstufe I entwickelt (Kersten et al. 2018). Die Kompilation von Sprachübungen und -spielen kann in allen Fächern und allen Klassenstufen eingesetzt werden. Die Übungen unterschiedlicher Länge können in der additiven Sprachförderung sowie zum Erwerb und Training der Alltags- und Bildungssprache zielführend verwendet werden, wobei die Basiskompetenzen Sprechen und Hören sowie Lesen und Schreiben in den Karteien systematisch und graphisch intuitiv gestaltet werden.

47		Drei Verben – eine Geschichte	
Szene			
Schwerpunkt Theater Szenenentwicklung, Improvisation, Ausdruck		Schwerpunkt Sprachförderung Sprechen: Verbenstraining, Wortschatz, Grammatik, Schreibenanlass	
Zeit 20 Minuten		✓	Material Wortkarten mit je 3 Verben
Spielbeschreibung			
Die Sp bilden Paare oder Kleingruppen und bekommen von der SpL drei Verben genannt, wie schleichen – warten – rennen, suchen – stolpern – rufen, flüstern – lachen – tanzen, aus denen sie eine Geschichte entwickeln sollen. Die Geschichte wird szenisch dargestellt, geübt und präsentiert. Die Zuschauer erzählen die Geschichte nach oder raten die vorgegebenen Verben.			
Var.: Darstellung ohne Sprache. Var.: Jeder Sp darf in der Szene nur einen Satz sprechen. Var.: Chorische Sprachgestaltung. Var.: Drei Adjektive – eine Geschichte. Var.: Die Geschichte wird aufgeschrieben und vorgelesen.			


55		In der U-Bahn	
Szene			
Schwerpunkt Theater Szenenentwicklung, Improvisation, Figurenentwicklung		Schwerpunkt Sprachförderung Sprechen: Wortschatztraining, Satztraining, Grammatik, Schreibenanlass	
Zeit 30 Minuten		✓	Material
Spielbeschreibung			
Einem Ort entsprechend werden Verben (Tätigkeiten), Adjektive (Emotionen), Figuren und ihre Motive gesammelt und aufgeschrieben. Zu einem von der SpL genannten Impulsatz, wie „Das ist mein Platz!“ „Haben Sie das schon gehört?“ „Ich habe mich völlig verfahren!“ suchen die Sp in kleinen Gruppen Begriffe der Wortsammlungen aus und entwickeln eine Szene.			
Var.: Die Szene wird zunächst ohne Sprache präsentiert. Var.: Jede Figur spricht nur einen Satz. Var.: Spieler dürfen nur chorisch sprechen. Var.: Weitere Dialoge werden entwickelt und ggf. verschriftlicht.			

Abbildung 6: Beispiele für Übungen aus dem Hamburger Sprachförderkonzept (online verfügbar). S. 49.

Im Mittelpunkt der Übungen stehen Aussprache und Intonation, der Wortschatz in seiner semantisch-lexikalischen Bedeutung, einige grammatikalische Phänomene und die Anwendung der Sprache.

Der pragmatische Aspekt bezieht sich auf den komplexen Vorgang der Kommunikation der Spielerinnen und Spieler untereinander und geht vom dialogischen Sprechen aus. Dadurch wird folgender Interaktionsvorgang deutlich: Eine Person wählt beim Interaktionsvorgang bestimmte Wörter, setzt ihre Stimme und den Körper zielgerichtet ein. Daraufhin nimmt der oder die Zuhörende und Zusehende die Zeichen wahr, versteht und bewertet diese auf inhaltlicher Ebene wie auch auf der Beziehungsebene und kann anschliessend angemessen reagieren. Darüber hinaus erweitern Informationen des Raumes, der Ausstattung und ggf. mediale Gestaltungselemente die Komplexität der Kommunikation. (Kersten et al. 2018, S. 8)

Durch die breit aufgespannten Lernziele sind diese Ansätze in heterogenen Lerngruppen gut einsetzbar. Positiv hervorzuheben ist die Darstellung der Variationsmöglichkeiten der jeweiligen Übungen. Diese Übungen eignen sich auch gut als Vorbereitung für komplexere szenische und performative Arbeitsformen, wie zum Beispiel die STARS-Rollenspiele (siehe unten).

Auch Standbilder in unterschiedlichen Varianten gehören zum im Hamburger Sprachförderkonzept vorgestellten Repertoire. Statische Standbilder, die Figuren charakterisieren und ihre Beziehung zueinander darstellen oder die Schlüsselszenen aus Texten visualisieren, sind ein einfaches, wirkungsvolles Verfahren des Szenischen Spiels. Sie erfordern zum einen, dass die Gruppe sich auf ein unbewegtes Bild einigt und damit zu einer klaren Aussage kommt. Des Weiteren rücken sie im Schulkontext weniger bewusst wahrgenommenen nonverbalen Gestaltungsmittel in den Vordergrund, da das Standbild ohne gesprochene Sprache

auszukommen hat. So werden die nonverbalen Mittel Körperhaltung, Positionierung im Raum und Mimik bewusst gewählt, während Bewegung und Sprache aussenvorbleiben. Dennoch lässt sich diese Übung mit-



samt ihren vor- und nachbereitenden Phasen ausserordentlich gut für die Sprachförderung nutzen, da es sowohl im Aushandlungsprozess des Standbild-Bauens als auch bei der Analyse der vorgeführten Bilder um die Versprachlichung von Interpretationen und Auffassungen geht. Nicht selten staunen Schüler:innen, wie mit einem Standbild einer komplexen Situation Ausdruck verliehen werden kann.

Standbilder können als kompetenzfördernd sowohl für das literarische Lernen (z.B. Geneuss 2021a) als auch für den Bereich Sprechen und Zuhören allgemein eingesetzt werden. Dabei sind viele Varianten denkbar, um die Redeanteile der Beteiligten zu erhöhen. Beispielsweise könnten die Schüler:innen gebeten werden, eine Geschichte als Standbildabfolge darzustellen. Vorab erhalten sie eine Skizze, die den Beginn der Geschichte darstellt. Nachdem die Teilnehmenden die Geschichte gemeinsam erarbeitet haben, präsentieren sie diese in der Lerngruppe als Sequenz von Standbildern mit einem gesprochenen Begleittext. Divergiert die Gestaltung der Geschichte durch die Gruppen, können die Standbilder einander ablösen und sich so als parallele Geschichten mit unterschiedlichen Ausgängen entwickeln.

Abbildung 7: Standbild einer Kampfszene aus den "Nibelungen"
© Katrin Geneuss

4.3 Sprachförderung mit Film- und Dramapädagogik

In der Kompilation von Holdorf & Maurer (2016 digital, 2017) sind Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF zusammengestellt. Insbesondere Jugendliche, die auch in der Freizeit viel ihre Handykameras nutzen, werden, so die Autor:innen, durch die Videoarbeit motiviert. Allerdings kann es auch einschüchternd wirken zu wissen, dass die szenischen Darstellungen gefilmt und somit konserviert werden. Ob Theaterübungen mit oder ohne filmische Komponenten, dieses Projekt bietet viele Anregungen. Auf der Homepage (<https://www.sprachfoerderung.eu/uebungen/>) können die Übungen systematisch nach Lernzielen und strukturellen Voraussetzungen sortiert werden. Zusätzlich bietet die Seite jeweils auch Bezüge zur Film- und Theaterpädagogik bzw. Sprachförderung der jeweiligen Übung an. Damit lassen sich auch die Lernziele für die Lerngruppe klar strukturieren.

JEDER KANN MITREDEN

Posted by Mirona Stanescu On 27. März 2017

Wir unterhalten uns in der Gromolosprache

von Mirona Stanescu


<p>Lernziele</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung der Improvisationsfähigkeit ▪ Freie Unterhaltung in einer Fantasiensprache ▪ Bewusster Einsatz der Körpersprache, Gestik und Mimik beim Sprechen ▪ Sensibilisierung für die verschiedenen stimmlichen Möglichkeiten des eigenen Körpers 	<p>Überblick</p> <p>Die Spielenden überreichen sich gegenseitig unsichtbare Gegenstände und geben diesen einen Namen in einer Fantasiensprache. Am Anfang werden einsilbige Wörter in Gromolo genannt, um am Ende der Übung einen ganzen Vortrag in dieser Fantasiensprache zu halten.</p>	
		<p>Zeitbudget: 10 - 45 Minuten</p> <p>Schwerpunkte: NUR Theater</p> <p>Sprachkenntnisse: Grundkenntnisse</p> <p>Mehrsprachig: Ja</p> <p>Gruppengröße: Ab 5 Personen</p>

Abbildung 8: Beispiel für die Aufbereitung der Übungen.
Abgerufen von (<https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/jeder-kann-mitreden/>)

Hier finden sich einige Übungsreihen, die unterschiedliche Übungen verknüpfen und auf ein übergeordnetes Ziel hinarbeiten. So verbindet die Übungsreihe „Eine starke Figur erzählt Geschichten“ in einer inneren Progression drei Übungen zur Entwicklung von Figuren:

Zunächst wird mithilfe von Impulsen, die sich auf einzelne Körperpartien konzentrieren, herausgearbeitet, wie sich eine bestimmte Figur bewegen könnte. Hieraus entwickelt sich ein Verständnis für den Charakter, der hinter dieser Figur steht. Die Überlegungen werden durch Rolleninterviews vertieft und anschließend in Steckbriefen festgehalten. Zum Abschluss geht es darum, die Merkmale der entstandenen Figuren filmisch zu inszenieren. (Übungsreihe 4. <https://www.sprachfoerderung.eu/uebungsreihe-4-eine-starke-figur-erzaehlt-geschichten/>)

Die Regeln bezüglich des Einsatzes von Kameras sollte unbedingt im Plenum besprochen werden. Denn so wie es manche Schüler:innen motiviert, fotografiert zu werden, schreckt es andere ab. Immer wieder legen einzelne Personen ihr Veto dagegen ein, fotografiert zu werden. Es hat sich als unumgänglich erwiesen, die Entscheidungshoheit dem/ der Einzelnen zu überlassen und eine Reihe an Alternativen zu bieten, z.B. die Arbeit hinter der Kamera, die Rollenberatung oder schlichtweg die Möglichkeit, das Bildmaterial nur in der Kleingruppe, nicht aber im Plenum zu betrachten.

4.5 Dramagrammatik

Die Dramagrammatik ist ein von Even (2003) im Bereich Deutsch als Fremdsprache entwickeltes Lehr-Lernverfahren, welches „Grammatik mit performativen Techniken zusammenführt“ (Even 2016, S. 7). Der Sprachunterricht wird in sechs Phasen aufgeteilt (vgl. Even 2003, S. 174f.): Sensibilisierungsphase, Kontextualisierungsphase, Einordnungsphase, Intensivierungsphase, Präsentation und Reflexion. Even (ebd., S. 294) hebt hervor, dass die Wirkmächtigkeit des dramagrammatischen Ansatzes darin liegt, dass das Verständnis grammatischer Regeln durch ihre praktische Anwendungen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen gefördert wird. Gleichzeitig stärkt der explorative, spielerische Ansatz die Bereitschaft, sich mit Grammatik zu beschäftigen und trägt zu einer positiven Einstellung zum Grammatikerwerb bei. Bryant (2012, S. 28) fasst den wirksamen Mechanismus von Lernformen wie der Dramagrammatik folgendermaßen zusammen:

Als aussichtsreich erscheinen didaktische Massnahmen, bei denen explizites Wissen genau dann vermittelt wird, wenn Kinder bemerkt haben, dass sie einer bestimmten kommunikativen Aufgabe nicht nachkommen können, dies aber unbedingt wollen und daher bereit sind, ihr sprachliches Repertoire zu erweitern. Es muss also ein ansprechender handlungsorientierter Kontext geschaffen werden, der eine sprachliche Notsituation erzeugt, in der die anvisierte Zielstruktur benötigt wird und ein Ausweichen auf Behelfsstrategien das kommunikative Ziel nicht erreichen lässt. (Bryant 2012, S. 28)

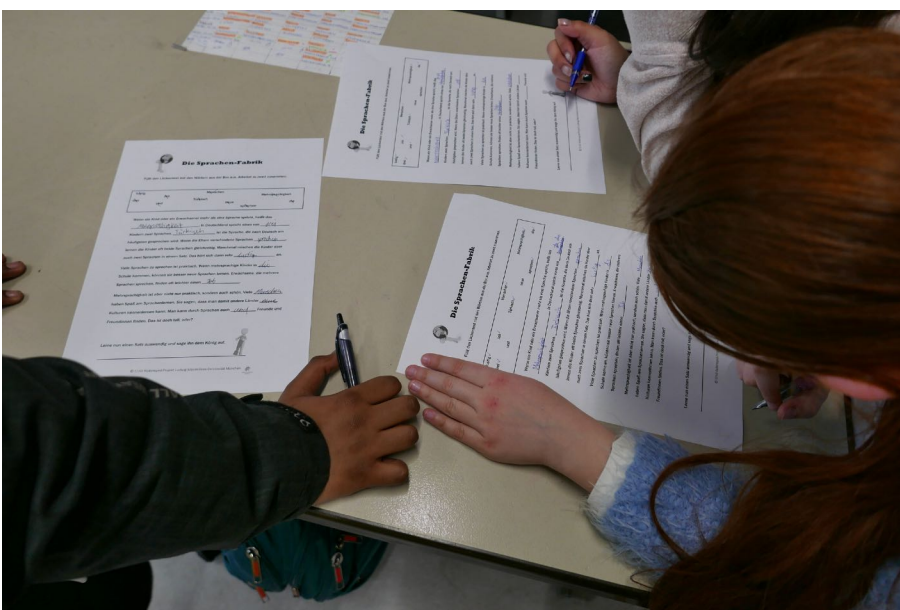


Abbildung 9: Kontextualisierungsphase des dramagrammatischen Verfahrens (c) Yannick Trolliet

Die Dramagrammatik findet ihren Einsatz in unzähligen Sprachförderprogrammen. Mit Mitteln des Theaters werden grammatische Strukturen funktional erfahrbar gemacht. In vorgegebenen Settings werden kommunikative Situationen geschaffen, um die Strukturen anzuwenden und ihren Gebrauch zu reflektieren. Anwendung findet der Ansatz beispielsweise in dem Tübinger Theatercamp, einem Ferienprojekt für Schüler:innen mit DaZ und/oder Sprachförderbedarf. Das ursprünglich für erwachsene Lernende entwickelte dramagrammatische Phasenmodell wurde an die Bedürfnisse der jüngeren Zielgruppen angepasst und weiterentwickelt.²

Lehrpersonen wenden zurecht mitunter ein, dass dieser Ansatz aufgrund der vielen zu durchlaufenden Phasen recht zeitintensiv ist. Das ist zwar zutreffend, jedoch kann dem entgegengetreten werden, dass das Ergebnis umso nachhaltiger ist. Ausserdem steigert dieser Ansatz die Motivation, sich mit aus Schüler:innenperspektive trockenen grammatischen Inhalten auseinanderzusetzen. Diese positive Einstellung wiederum kann sich auf andere Phasen des Unterrichtsgeschehens übertragen und sich bestenfalls in einer positiven Haltung gegenüber der Sprache und dem Sprachunterricht ausdrücken.

4.6 STARS: Student Activating Roleplaying Games

Das STARS-Konzept (Geneuss 2019, Geneuss & Hilgers 2021) stellt das Live-Rollenspiel (auch als *edu-larp* bezeichnet, ebenda) in den Mittelpunkt: Alle Anwesenden agieren gleichzeitig aus Rollen heraus und erkunden ein Setting als eben diese Charaktere. Die Spielphase ist mit über 30 Minuten recht lang und wird nicht durch Pausen unterbrochen, um die Immersion und den Perspektivenwechsel so intensiv wie möglich zu gestalten. Auch das Sich-Vertiefen in den Sprachduktus eines Charakters kann durch diese längere Spielphase gut gelingen. Eine STARS-Einheit ist von einer Lehrkraft im Klassenzimmer durchführbar, wobei das Konzept vorsieht, dass auch die Lehrkraft eine Rolle in dem Setting spielt, um mit den Schüler:innen gemeinsam das Spiel zu gestalten. Allerdings gibt die Lehrkraft bezüglich des Plots aus ihrer Rolle heraus den Spielenden bestimmte Wendungen vor. Zum Beispiel muss in dem Spiel *König* (siehe unten) angesagt werden, wann es Nacht geworden ist und somit der nächste Akt beginnt. Die Lehrkraft ist einerseits *par inter pares* und greift improvisierte Spielvorschläge auf, andererseits verantwortet sie als Spielleitung den Gesamtverlauf des Plots. Die circa 60-minütige Spielphase eines STARS ist eine Mischung aus improvisierten Szenen und vorgegebenen Weichenstellungen. Die Spielphase wird eingerahmt von 45 Minuten Vorbereitung und 45 Minuten Debriefing und Reflexion, sodass insgesamt vier Schulstunden zur Verfügung stehen sollten. Im Folgenden werden exemplarisch zwei STARS vorgestellt, *König* und *Geheimnis um die verschwundenen Bücher*, wobei letzteres auch digital durchgeführt werden kann und somit eine pandemie-taugliche Variante des Szenischen Spiels ist.

STARS (Student Activating Roleplaying Games): *König*

Zielsetzung von *König* ist es, die Wertschätzung der Erstsprachen in den DaF/DaZ-Unterricht zu implementieren und gleichzeitig das Vokabular rund um diese wertschätzende Haltung zur Verfügung zu stellen (Geneuss & Hilgers 2021, S. 88). Die Handlung spielt in einem fiktiven Dorf, in welchem ein mächtiger, einfältiger König herrscht. Dieser verbietet in seinem Reich alle Sprachen ausser Deutsch, da er schlicht keine Notwendigkeit für eine linguistische Vielfalt sieht. Die Schüler:innen übernehmen die Rollen von Dorfbewohner:innen, die ihrer täglichen Arbeit in Fabriken nachgehen und dort immer wieder vom König kontrolliert werden. Sehr gerne aber möchten die Dorfbewohner:innen ihre Sprachenvielfalt erhalten und auch voneinander die jeweiligen Sprachen lernen (zu Sprachen können in diesem Zusammenhang auch Dialekte gezählt werden, um das Spiel für Kinder mit Deutsch als Muttersprache inklusiv zu gestalten). Mit Unterstützung einer weisen Frau finden die Kinder und Jugendlichen eine Möglichkeit, weiterhin neben Deutsch auch ihre eigenen Sprachen zu sprechen und den König mit ihrer Sprachenvielfalt zu beeindrucken.

² <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/philosophische-fakultaet/fachbereiche/neuphilologie/deutsches-seminar/abteilungen/linguistik/personen/prof-dr-doreen-bryant/projektforschung-1/dramagrammatik-fuer-schuelerinnen-mit-deutsch-als-zweitsprache/>



Abbildung 10: Die Schüler:innen durchschreiten das Tor und betreten damit das Spielsetting: Ein Dorf, in welchem der König ausser Deutsch keine anderen Sprachen toleriert. Foto: (c) Yannick Trolliet

Während in den Fabriken spielerische Wortschatzarbeit durch das Legen von Dominokarten oder das Zuordnen von Kärtchen stattfindet, werden die Familiengruppen nach Feierabend von der weisen Frau heimlich, hinter dem Rücken des Königs, aufgefordert, sich gegenseitig den Satz „Wir sprechen viele Sprachen“ in unterschiedlichen Sprachen beizubringen. In einem grossen Duell, in welchem das Volk gegen den König antritt, wird letzterer dann von der Stärke der Vielfalt überzeugt. Die Spieldesignerinnen haben das Skript für den Spielverlauf in einem Artikel zusammengefasst (Geneuss & Hilgers 2021) und stellen es mitsamt den Spielmaterialien interessierten Pädagog:innen zur Verfügung.³



Abbildung 11: Die Schüler:innen besprechen, wie sie das Mobiliar arrangieren, um die Dorfstrukturen anzudeuten.

Nach vielen Durchläufen dieses Spiels kehren in den Nachbereitungsphasen zwei Kommentare immer wieder: „Ich wusste gar nicht, dass meine Mitschüler und Mitschülerinnen so viele Sprachen sprechen können!“ und: „Jetzt möchte ich am liebsten gleich viele neue Sprachen lernen!“ Auf die Frage, den Schüler:innen besonders viel Spass gemacht hat, ist eine Antwort immer hoch im Kurs: Das Ummöblieren des Klassenzimmers, um die verschiedenen Häuser des Dorfes anzudeuten.

³ Kontakt kann über die Autorin dieses Artikels hergestellt werden oder über <https://starmanufaktur.lima-city.de>

STARS (Student Activating Roleplaying GameS): *Geheimnis um die verschwundenen Bücher*

Dieses Live-Rollenspiel wurde mit Unterstützung der Internationalen Jugendbibliothek in München für die digitale Durchführung entwickelt und ist in der Vorbereitungs- und Spielphase etwas kürzer als ein STARS, das im Klassenraum gespielt wird. In einer Videokonferenz werden gängige Sozialformen wie Gruppen- und Partnerarbeit aus dem Klassenzimmer in den digitalen Raum übertragen. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle der Polizeizentrale, die mit der Aufklärung eines Falles um verschwundene, wertvolle Kinderbücher etwas überfordert ist. Aus der Internationalen Kinder- und Jugendbibliothek in Schloss Blutenburg wurden über ein Dutzend mehrsprachiger Bücher entwendet. Da die Aufklärung des Falles eilt, erhält die Zentrale per Videokonferenz Unterstützung von fünf Ermittler:innen aus aller Welt: Detektiv:in Svensson aus Schweden, Kommissarin Smith aus den USA, usw. Diese Rollen werden von den Schülerinnen und Schülern verkörpert und jeweils mehrmals besetzt, sodass jede Gruppe aus Svensson, Smith usw. besteht.

Von der Polizeizentrale angewiesen lösen die Kinder als Ermittler:innen in Gruppen gemeinsam verschiedene Aufgaben, um dem Bücherdieb auf die Spur zu kommen. Neue Informationen und überraschende Hinweise werden anhand kurzer Videos eingespielt, in welchen Zeugen, Verdächtige und Beschäftigte der Bibliothek zu Wort kommen und dem Ermittlerteam Hinweise oder Aufgaben geben. Dabei können die Argumentationen in unterschiedliche Richtungen gehen, wichtig ist, dass Vermutungen schlüssig hergeleitet und begründet werden.

Dieser intensiven verbalen und nonverbale Interaktion entsprechend liegen die angestrebten Lernziele in dem Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören. Von der Spielleitung werden die Kinder angehalten, aus ihren Rollen heraus ernsthaft, überzeugend und kooperativ zu kommunizieren. Da die Schüler:innen als Erwachsene interagieren und sich siezen, ist der Sprachduktus formal und grundlegend verschieden von dem, den sie in der realen Lebenswelt im Umgang miteinander anwenden. Im Anschluss an das Spiel findet eine Reflexionsphase statt, in welcher auch die verbale und nonverbale Interaktion aller Teilnehmenden thematisiert wird.

Die Materialien zu dem Spiel inklusive Videos sind kostenfrei zugänglich über die medienBox des Pädagogischen Instituts München.⁴ Das Spiel kann auch physisch im Klassenraum durchgeführt werden. Dafür werden die kurzen Filme per Beamer allen gezeigt, während die Diskussionen und das Lösen der Aufgaben simultan an Gruppentischen stattfindet. Die Lehrkraft übernimmt auch in dieser Variante die Leitung der Polizeizentrale und drückt, wie in der digitalen Durchführung, ihre Dankbarkeit für die Unterstützung durch die internationalen Ermittler:innen aus. Damit ist das *Geheimnis um die verschwundenen Bücher* nicht nur ein sprachförderndes Lernarrangement, sondern eine Gelegenheit für die Lehrkraft, den Schüler:innen auf Augenhöhe in einem spielerisch-spielenden Kontext zu begegnen.

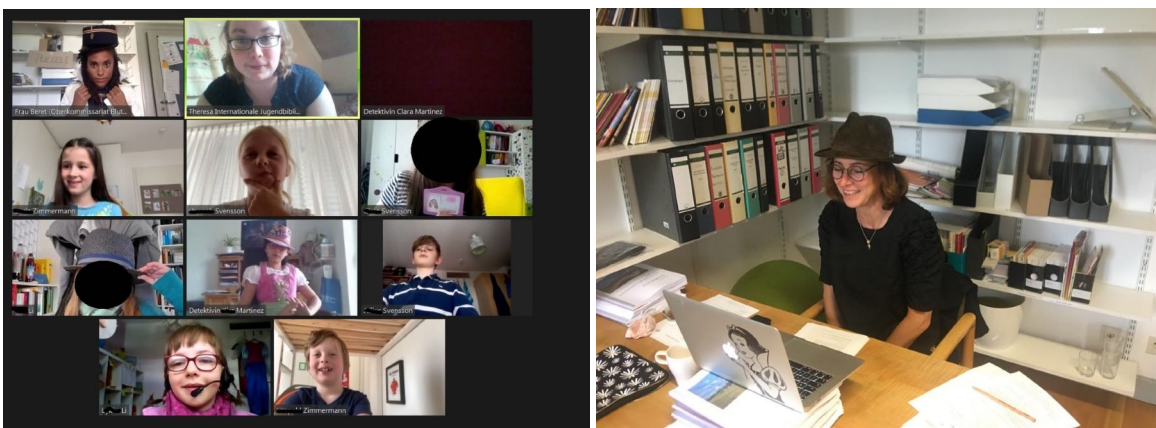


Abbildung 12: Die Spielleitung führt "Das Geheimnis der verschwundenen Bücher" digital per Videokonferenz durch.
© Élodie Malanda

⁴ Kontakt kann über die Autorin des vorliegenden Beitrags hergestellt werden oder über <https://medienbox.medienbildung-muenchen.de/kurse/paedagog-innen/>

Dieses Spiel wurde in Pandemiezeiten entwickelt und übersetzt Techniken des Rollenspiels in den digitalen Raum. Das Spiel wird als digitales Angebot von der Internationalen Jugendbibliothek im deutschsprachigen Raum beworben, sodass die Kinder miteinander spielen, die sich zuvor noch nie gesehen haben. Umso beeindruckender ist es zu sehen, dass das Miteinander sehr gut funktioniert. So verabschiedete sich einer der jungen Ermittler neulich mit dem Wunsch, „bald wieder mit diesem einem fantastischen Team“ einen Fall lösen zu dürfen. Und auch wenn bestehende Gruppen wie Schulklassen oder AGs dieses STARS durchführen, berichten Lehrkräfte immer wieder, dass die Gemeinschaft dadurch gestärkt worden sei.

5. Empfehlungen für die konkrete Umsetzung

Für die Umsetzung von Szenischem Spiel, dramapädagogischen Verfahren und Live-Rollenspielen lassen sich einige allgemeingültige Handlungsempfehlungen ableiten, die die Durchführung im Klassenzimmer erleichtern (Geneuss 2021b). Die grosse Herausforderung ist das Oszillieren zwischen der Wahrung klarer Regeln einerseits und dem offenen, kreativen und spontanen Prozess.

Das Szenische Spiel zeichnet sich dadurch aus, dass die Verfahren wie Standbild, Klangskulptur oder Heisser Stuhl im Klassenzimmer ohne grösseren Aufwand bezüglich Kostümierung oder Bühnengestaltung umgesetzt werden können. Anders als bei Theateraufführungen, die in der Regel vor einem grösseren Publikum stattfinden und bezüglich der visuellen und akustischen Gestaltung einen intensiven Aufwand mitsichbringen, können diese Verfahren auch in den zeitlichen und räumlichen Begrenzungen einer Schulstunde stattfinden. Dennoch wird angeraten, kleine Requisiten wie beispielsweise Tücher oder Brillen zum Einsatz zu bringen, da der haptische Eindruck die Intensität steigert und das Sich-Hineinversetzen in ein bestimmtes Setting und eine Rolle erleichtert.

Eine sinnvolle Richtlinie im Planungsprozess ist es, die Komplexität der Übungen zu steigern und erst non-verbale Elemente zu üben und nach und nach die Sprache hinzuzunehmen. Somit wird gezielt die Wahrnehmung für nonverbale Gestaltungsmöglichkeiten gesteigert, welche im schulischen Raum gemeinhin weniger eingesetzt werden als verbale. Die Lernziele sollten zu Beginn der Stunde angegeben werden, sodass den Schüler:innen bewusst ist, dass es sich um interpretatorische Verfahren handelt, die ebenso relevant und zielführend sind, wie bereits bekannte analytische Arbeitsaufträge. Daher ist es auch unerlässlich, nach jeder Einheit Szenischen Spiels eine mündliche und/oder schriftliche Reflexion in Bezug auf diese Lernziele stattfinden zu lassen und die individuelle Kompetenzbeitragskurve nachzuzeichnen. Da alle szenischen Verfahren einem hohen Grad an persönlicher Involviertheit erfordern, ist es auch wichtig, eine Nachbesprechungsrunde bezüglich des eigenen Erlebens durchzuführen. In einem solchen *Debriefing*, das in Form eines Blitzlichts oder einer Meldekette stattfinden kann, sollten alle Beteiligten kurz zusammenfassen, wie es ihnen gerade geht und welche Eindrücke sie heute besonders inspiriert haben. Auch sollte besprochen werden, ob es bei zukünftigen Durchführungen Bedarf für Justierungen gibt, beispielsweise bezüglich der Einhaltung von Regeln. Es ist sinnvoll, wenn in diesem Debriefing alle Beteiligten zur Sprache kommen, damit im Plenum ersichtlich wird, dass Empfindungen und Erlebnisse subjektiv sind und entsprechend divergieren können.

Ebenso wichtig wie die Lernzielreflexion ist die klare Kommunikation von Regeln. Respekt ist die oberste Maxime und ist zu jedem Zeitpunkt von allen Beteiligten zu wahren. Dazu gehören ein produktiver Umgang mit Fehlern ebenso wie das Respektieren der persönlichen Grenzen. Besonders wichtig ist dies bei Übungen, die Körperkontakt vorsehen. Hier sollte jeder einzelnen Person die Möglichkeit eingeräumt werden, die Aufträge auch ohne Berührungen durchzuführen. Dieser Aspekt sollte immer wieder thematisiert werden, da sich die Einstellung dazu ändern kann.

Im Rahmen der Regelkommunikation sollte vor Beginn der Übungen unbedingt klar dargestellt werden, welche Anteile der Einheit in die Benotung einfließen. Da das Ziel das ungehemmte sprachliche Erkunden im sanktionsfreien Raum ist, kann durchaus argumentiert werden, dass jedwedes Szenisches Spiel frei zu sein hat von Benotung und Beurteilung. Die durch das Szenische Spiel geübten sprachlichen Fertigkeiten können separat in einem traditionelleren Verfahren geprüft und ggf. benotet werden.

Ebenso klar wie Regeln müssen die Arbeitsaufträge kommuniziert werden. Sie sollten sollte „zielgenau formuliert und den Kenntnissen und Erfahrungen der [G]ruppe in seiner Komplexität angepasst werden.“ (Kersten et al. 2018, S. 10) In den Aufträgen wie im Prozess und den Rückmeldungsrunden muss darauf geachtet werden, dass stets zwischen dargestellter Figur und darstellender:r Schüler:in unterschieden wird.

Damit wird vermieden, dass Eigenschaften der Figur oder ausgespielte Konflikte in die Realwelt und auf die spielenden Schüler:innen übertragen werden. Diese sprachliche Trennung sollte im Vorfeld geübt werden.

Des Weiteren ist zu empfehlen, dass die Arbeitsgruppen in regelmässigen Abständen neu gebildet werden. Um einzelne Schüler:innen nicht auszuschliessen, und auch, um neuen Beziehungen Raum zu schaffen, ist es sinnvoll, wenn die Gruppen von der Lehrkraft nicht nur in Freundschaftskonstellationen eingeteilt werden, sondern auch nach Zufallsprinzip oder anderen Kriterien.

Während die Lehrkraft in Planung und Konzeption des Szenischen Spiels systematisch kleinschrittig vorgeht, fällt ihr während der Durchführung eher eine motivierende, unterstützende, aber weniger gestaltende Rolle zu. Die Erfahrung zeigt, dass alle Verfahren nicht nur erklärt, sondern zu Beginn von oder mit der Lehrkraft vorgemacht werden sollten. Damit entsteht kein Gefälle zwischen betrachtender Lehrkraft und agierenden Schüler:innen, sondern beide Rollen werden von allen Beteiligten übernommen. Auch dient das anfängliche Vor- und Mitmachen als Eisbrecher. Im Laufe der Sitzung schwenkt die Rolle der Lehrkraft hin zu einer moderierenden und aufmunternden Instanz. Lediglich mit Lob sollte sparsam umgegangen werden, denn das Lob des einen ist das Ausbleiben von Lob des anderen. Stattdessen wird empfohlen, einen Kriterienkatalog zu erarbeiten, der sowohl für das Lehrkraft-Schüler:innen Feedback geeignet ist, als auch für die Rückmeldung von Schüler:innen untereinander. Ein solcher Kriterienkatalog, der die akustischen und visuellen Gestaltungsaspekte ebenso umfassen kann wie das Hervorheben besonders wirkungsvoller Elemente, ist vor der Erarbeitung des jeweiligen Verfahrens auszuhändigen. Wichtig ist, dass jede:r Schüler:in in einer Rückmeldungsrunde auch positives Feedback erhält, sowohl von der Lehrkraft als auch von den Mitschüler:innen. Um dies sicherzustellen, kann auch mit Feedback-Buddies gearbeitet werden. Hierbei wird jeder darstellenden Person ein:e Beobachter:in zugeordnet, die ihr nach abgeschlossenem Spiel Rückmeldung gibt. Ob diese Rückmeldung im Plenum oder im Zwiegespräch sowie schriftlich oder mündlich stattfindet, ist mit der Klasse zu klären.

Bezüglich des sprachlichen Lernens hat sich erwiesen, dass die „explizite Thematisierung sprachlicher Phänomene als Teil der [...] Praxis spracherwerbsunterstützend wirkt“ (Even 2016, S. 8). Es ist also durchaus möglich, das Szenische Spiel von einer traditionellen Vorher-nachher-Bestandsaufnahme einzurahmen. Ist beispielsweise der korrekte Gebrauch von Abtönungspartikeln die Zielsetzung der Stunde, so könnten vor der dramadidaktischen Einheit Beispielsätze mit eben jenen Partikeln als Lückentext abgefragt werden. Darauf folgt das Szenische Spiel, und im Anschluss daran wieder der Lückentext mit denselben Partikeln. Da diese intensiv im sprachlichen Kontext geübt wurden, sollte es den Schüler:innen nun möglich sein, die ersten Ergebnisse zu ergänzen und zu korrigieren. Daran wäre auch ein Input zu den Partikeln geknüpft, so dass dramapädagogische Übungen und Szenisches Spiel durch zusätzliche Informationen über die sprachlichen Aspekte flankiert werden und das Wissen über Sprache den Erwerb unterstützen kann (Portmann-Tselikas 1999).

Zusammenfassend ist also klare Kommunikation bezüglich der Lernziele, der Regeln und der Bewertung ebenso essenziell für die Verfahren des Szenischen Spiels wie das Eröffnen von Reflexionsräumen. Weiterhin kann Szenisches Spiel nur dann zielführend eingesetzt werden, wenn respektvolles, kooperatives Miteinander herrscht und die Lehrkraft durch eine positive Fehlerkultur den Erwartungs- und Leistungsdruck minimiert. Noch einmal sei an dieser Stelle angemerkt, dass es bei dramapädagogischen Übungen nicht vorrangig darum geht, beeindruckende schauspielerische Leistungen hervorzubringen. Dies sprengt den Rahmen des curricularen (Fremd-)Sprachenunterrichts. Sollte jedoch durch die Heranführung an theatrale Techniken das Interesse der Schüler:innen für das Medium Theater geweckt werden, steht einem gemeinsamen Theaterbesuch oder einer gemeinsamen (ausserschulischen) Theaterproduktion nichts im Wege.

Literatur

- Ahlquist, S. (2013). 'Storyline': a task-based approach for the young learner classroom. *ELT Journal*, 67(1). 41–51.
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib.
- von Brand, T. (2021). Spielend lernen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 2021(289). 4-11.
- Bryant, D. (2012). DaZ und Theater: Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. *Scenario*, 2012(1). 27-55.
- Dragović, G. (2019). *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren. Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik*. Dissertation. Freiburg i. d. Schweiz: Philosophische Fakultät.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Even, S. (2016). Mit Gerüchten durch die Wüste. *Dramagrammatik in Theorie und Praxis*. In Betz, A.; Schuttkowski, C.; Stark, L.; Wilms, A. (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren* (S. 7-22). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Geneuss, K. (2019). „Die waren ja mittendrin!“ Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP. *Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht*. Elektronische Hochschulschriften: Ludwig-Maximilians-Universität München. Verfügbar unter <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24863>.
- Geneuss, K. (2020a). Variablen der Sprechgestaltung: Paraverbale Elemente in der Kommunikation, erkundet im Live-Rollenspiel STARS. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 67(4). 413-422.
- Geneuss, K. (2020b). „Ich weiss jetzt, dass ich mehr kann, als nur auf dem Stuhl zu sitzen und dem Lehrer zuzuhören!“. *Erzeugung von Resonanzen in Live-Rollenspielen*. In Bismarck, K.; Beisbart, O. (Hrsg.), *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht* (S. 56-73). Weinheim: Beltz.
- Geneuss, K. (2021a). Szenisches Spiel: Gestaltendes Erkunden mit Hand und Fuss. *Praxis Deutsch* 2021(289), 18–21.
- Geneuss, K. (2021b). The Use of the Role-playing Technique STARS in Formal Didactic Contexts. *International Journal of Role-Playing* 12(21). 114–131. Verfügbar unter <http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2021/12/IJRP-11-Full-Issue.pdf>.
- Geneuss, K.; Obster, F.; Ruppert, G. (2020). "I have gained self-confidence." Exploring the impact of the role-playing technique STARS on students in German lessons. *Scenario Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 14/1. 44-65. Verfügbar unter <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-14-1-4>.
- Geneuss, K.; Hilgers, J. (2021). Starke Vielfalt siegt über den einfältigen König. Darstellung des STAR-Rollenspiels „König“ zur Wertschätzung der Erstsprachen. *Deutsch als Fremdsprache*, 2021(2). doi: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.02.04>.
- Goffman, E. (1994). *Wir alle spielen Theater*. In Keupp, H. (Hrsg.), *Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert* (S. 284-294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haack, A. (2018). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden: Metzler.
- Hillinger, S. (2014a). *Effektive Leseförderung mit dem Modell Szenische Lesung. Theaterpädagogische Sprachförderung mit Grundschülerinnen und Grundschülern*. München: Landeshauptstadt München Stelle für Interkulturelle Arbeit/Sozialreferat. Verfügbar unter <https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:d3e2e280-1776-4430-a0ad-138f24c07998/LHM%20Schule%20fuer%20Alle%20Effektive%20Lesefoerderung%20mit%20dem%20Modell%20Szenische%20Lesung.pdf>.
- Hillinger, S. (2014b). *Literatur entdecken im Rollenspiellabor. Theaterpädagogische Sprachförderung für die Sekundarstufe 1: im Rahmen des EU-Projektes Schule für Alle, Förderung von Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität in Schule und Lehrerbildung*. München: Landeshauptstadt München Stelle für Interkulturelle Arbeit/Sozialreferat. Verfügbar unter <https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:d4065a0e-2a89-47d6-a2c8-54624537309e/LHM%20Schule%20fuer%20Alle%20Literatur%20entdecken%20im%20Rollenspiellabor.pdf>.
- Holdorf, K.; Maurer, B. (2016, 24. Februar). Kommunikative Sprachförderung. <https://www.sprachfoerderung.eu/konzept/#sprachfoerderung> (aufgerufen am 11.05.2022).
- Holdorf, K.; Maurer, B. (Hrsg.) (2017). *Spiel – Film – Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF*. München: Kopaed.
- Hughes, J.; Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1). 57-72. doi: 10.1080/1356978042000185911.
- Kersten, M.; Grasmück, H.; Jannack, I.; Reinhard, I.; Vierbaum, J. (2018). Theater entwickelt Sprache. Spiele und Übungen zur Sprachförderung mit theatralen Mitteln. Hrsg. Freie Hansestadt Hamburg. Verfügbar unter <https://li.hamburg.de/contentblob/11227954/408b480a77d4f535a069220b045e7c1f/data/download-pdf-theater-und-sprache.pdf>.
- Klempin, C.; Wirag, A. (2021). Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht? Ein Leitfaden zum Aufbau, zur Durchführung und Auswertung von Experimentalstudien. *Scenario*, 2021(1). 96-115. doi: 10.33178/scenario.14.2.6.
- Küppers, A. (2011). *The DICE Consortium (2010). The DICE has been cast*. *Scenario*, 5. 107-112.

- Lütge, C.; von Blanckenburg, M. (Hrsg.) (2021). *Drama in Foreign Language Education*. Münster: LIT.
- Maak, D. (2011). „Geschützt im Mantel eines Anderen“ – Die „globale Simulation“ im Fremdsprachenunterricht. *InfoDaF*, 38(5). 551–565.
- Moraitis, A., Schäfer, A.; Schmidt, E. (Hrsg.) (2018). *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen: Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-12-2-20/pdf-de>
- Rojabi, A. R.; Mustofa, A. (2021). Exploiting Drama for Children in EFL Teaching to Promote Creativity, Confidence, and Motivation. *Journal of English Education and Teaching (JEET)*, 5(4). 544-555.
- Scheller, I. (1998). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Schuster, K. (1996). *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. 2. vollständig überarbeitete Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sippel, V. A. (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der „Simulation globale“: Grundlagen-Erfahrungen-Anregungen*. Tübingen: Narr.
- Surkamp, C.; Nünning, A. (2015). *Kategorien, Fragen und Verfahren der Dramenanalyse im Zusammenspiel mit szenischen Methoden: Plädoyer für ein Sowohl-als-auch von textzentrierten und kreativen Zugangsformen*. In W. Hallet, W.; Surkamp, C. (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 221-240). Trier: WVT.
- Tselikas-Portmann, E. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht. Schwerpunkt Unterrichtspraxis*. Zürich: Orell Füssli.

Autorin

Katrin Anne Geneuss, Dr., ist an der Ludwig Maximilians Universität München für die Koordination des Zertifikats für Nachhaltigkeit im Lehramt *el mundo* zuständig und spezialisiert sich in Lehre, Forschung und Entwicklung auf innovative Lernformate. Zuvor vertrat sie Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Grundschule) an der Universität Siegen (2021/22) und war an der Forschungsstelle für Werteerziehung und Lehrerbildung sowie der Deutschdidaktik an der LMU sowie an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig. Für ihre Dissertation untersuchte sie den Einsatz von Live-Rollenspielen im Deutschunterricht. Sie ist ausgebildete Gymnasiallehrerin und lehrte an Schulen und Hochschulen in Deutschland und Schweden.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Tout à fait dramatique !

Le potentiel du jeu de scène pour l'apprentissage linguistique des enfants et des adolescents

Katrin Anne Geneuss

Résumé

Cet article présente le potentiel du jeu de scène pour la promotion des compétences linguistiques. Les objectifs d'apprentissage possibles sont esquissés dans leur diversité, et outre la promotion de la langue, la promotion des compétences personnelles et sociales est également abordée, tout comme celle des compétences littéraires et esthétiques. L'état de la recherche concernant l'efficacité prouvée du jeu de scène est présenté. Ensuite, plusieurs projets didactiques dramatiques exemplaires sont présentés : la lecture scénique et le laboratoire de jeux de rôles, l'approche dramagrammatique, plusieurs concepts de promotion linguistique en pédagogie dramatique, ainsi que deux jeux de rôle STARS, réalisables aussi bien dans un espace physique que numérique. Enfin, des recommandations empiriques sont formulées pour la mise en œuvre concrète des formats présentés.

Mots-clés

Jeu de scène, pédagogie du drame, promotion linguistique, jeu de rôle, dimension dramagrammaticale, STARS

Cet article a été publié dans le numéro 3/2022 de forumlecture.ch

Piuttosto drammatico!

Il potenziale del gioco scenico per l'apprendimento linguistico di bambini e adolescenti

Katrin Anne Geneuss

Riassunto

Questo contributo presenta il potenziale del gioco drammatico per la promozione delle competenze linguistiche. I possibili obiettivi di apprendimento sono delineati in tutto il loro spettro, considerando oltre allo sviluppo linguistico anche la promozione delle competenze personali e sociali, nonché le competenze letterarie ed estetiche. Viene presentato lo stato della ricerca sull'efficacia verificabile del gioco scenico. L'ampio spettro viene poi delineato sulla base di esempi selezionati di progetti didattici teatrali: la lettura scenica e il laboratorio dei giochi di ruolo, l'approccio drammaturgico, diversi concetti di promozione del linguaggio drammaturgico-pedagogico e due giochi di ruolo STARS, che possono essere svolti sia nello spazio fisico che in quello digitale. Infine, vengono formulate raccomandazioni empiricamente fondate per l'implementazione concreta dei formati presentati.

Parole chiave

gioco scenico, pedagogia teatrale, promozione del linguaggio, gioco di ruolo, drammaturgia, STARS

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2022 di forumlettura.ch