

Foreword

Dear SCENARIO-Readers,

Our sixth issue starts off with an excerpt from Astrid Lindgren's *Pippi goes to the Fair*, in our rubric *Texts Around Theatre*. Pippi's naïve take on theatre might make us smile, but could also inspire further thoughts about how children perceive theatre.

In her article *Theaterarbeit an der Sprache: Archäologie der Subtexte im Fremdsprachenunterricht*, Uta Schorlemmer (Occidental College, Los Angeles, USA) focuses on the dialectic relationship between theatre as an art form and drama pedagogy. Going back to theatre concepts by Stanislavski, Meyerhold, and Brecht she justifies working with subtexts as being beneficial to the foreign language lesson. Using practical examples, Schorlemmer shows how the creative exploration of situations and personae (including inventing and adding in background information that might motivate the character or scenario) can result in what Brecht referred to as "lustvolles Lernen," a concept that might be translated as cheerful learning, or learning with enthusiasm.

Barbara Sinisi (Università di Cassino, Università di Siena-Arezzo, Italy), in her contribution *Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit: Ein Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins*, talks about her experiences with foreign language teaching at an Italian high school. A theoretical introduction problematizes oral communication in the foreign language lesson from a linguistic viewpoint, and also examines learner motivation and learner autonomy. This is followed by a practical theatre project based on texts by Karl Valentin, whose speech acts are claimed to exhibit a high degree of authenticity. Putting those Valentin texts on stage sensitizes learners to both linguistic and paralinguistic aspects of the foreign language (German), and thus also to the crucial factors for successful intercultural communication.

In their article *Exploring 'Drama as an Additional Language' through Research-based Theatre*, the authors Amanda Wager, George Belliveau, Jaime Beck, and Graham W. Lea (University of British Columbia, Vancouver, Canada) present the results of a research project that focused on the extracurricular use of drama pedagogy in a multicultural and multilingual target group. Specifically, they looked at whether this particular approach, apart from furthering deepened language and cultural understanding, also facilitated community building. Another innovation in this context is that the authors are experimenting with an alternative, drama-based form to present the results of their research.

Christian Schmitt-Kilb's (Goethe-Universität Frankfurt/Main) article *The End(s) of Language in Brian Friel's Translations and Enda Walsh's Disco Pigs*

and misterman draws on his teaching experiences in an English seminar in which he used texts by contemporary Irish dramatists. These plays, he finds, provide a perfect introduction to Ireland's past and present. Schmitt-Kilb shows how language itself is a pivotal point – acting as a tool of colonialism or resistance to it, and a seismograph for tracking social changes within Irish society, including changes in the relationship to language itself as an expression of cultural identity.

This issue closes with two book reviews. Bettina Matthias reviews Thomas Müller's monograph *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache: Eine Bestandsaufnahme* (2008), and Kelly C. Kingsbury examines the anthology *Set the Stage! Teaching Italian Through Theater* by Nicoletta Marini-Maio and Colleen Ryan-Scheutz (2008).

SCENARIO's next issue will be compiled and supervised by our guest editors Almut Küppers (Johann Wolfgang von Goethe Universität Frankfurt) and Carola Surkamp (Universität Göttingen).

We wish all our SCENARIO readers a creative New Year 2010!

The Editors

Manfred Schewe / Susanne Even

December 2009

Vorwort

Liebe SCENARIO-Leserinnen und -Leser,

zu Beginn dieser sechsten Ausgabe stellen wir in der Rubrik *Texte ums Theater* einen Auszug aus Astrid Lindgrens Geschichte *Pippi geht auf den Jahrmarkt* vor. Manch Leser/in wird über Pippi Langstrumpfs naives Verhältnis zum Theater schmunzeln, vielleicht aber auch dazu angeregt, über das kindliche Erleben von Theater weiter nachzudenken.

Uta Schorlemmer (Occidental College, Los Angeles, USA) möchte mit ihrem Beitrag *Theaterarbeit an der Sprache: Archäologie der Subtexte im Fremdsprachenunterricht* die enge Wechselbeziehung zwischen der Kunstform Theater und der Dramapädagogik verdeutlichen. Im Rückgriff auf die Theaterkonzepte von Stanislavski, Meyerhold und Brecht begründet sie, warum eine Arbeit an Subtexten im Fremdsprachenunterricht gewinnbringend sein kann. Anhand von konkreten Beispielen zeigt sie, wie das kreative Ergründen und Hinzufügen von Hintergrundinformationen zu einer Situation bzw. Figur zur Konstruktion von Lernszenarios führen kann, welche im Brechtschen Sinne das ‚lustvolle Lernen‘ fördern.

Barbara Sinisi (Università di Cassino, Università di Siena-Arezzo, Italien) berichtet in ihrem Beitrag *Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit: Ein Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins* über ihre Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht an einem italienischen Gymnasium. Nach einem theoretischen Vorspann, in dem sie vor allem aus linguistischer Perspektive das Problem der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht thematisiert und auch Aspekte der Lernermotivation und –autonomie beleuchtet, beschreibt sie ein konkretes Theaterprojekt. Durch die Inszenierung von ausgewählten Karl Valentin-Texten, die sich durch eine hohe „Authentizitätsnähe“ der Gesprächshandlungen“ auszeichnen, sollten Lerner für linguistische und paralinguistische Aspekte der fremden Sprache Deutsch und damit auch für Faktoren, die für das Gelingen interkultureller Kommunikation wichtig sind, sensibilisiert werden.

Das Autorenteam Amanda Wager, George Belliveau, Jaime Beck und Graham W. Lea (University of British Columbia, Vancouver, Kanada) stellt im Beitrag *Exploring ‚Drama as an Additional Language‘ through Research-based Theatre* die Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, in dem untersucht werden sollte, inwiefern durch den extracurricularen Einsatz von Dramapädagogik in einer multikulturellen und mehrsprachigen Zielgruppe, nebst der Förderung von Sprach- und Kulturverstehen, speziell gemeinschaftsfördernde Erfahrungen ermöglicht werden konnten. Als besonders innovativ erscheint der Versuch

des Autorenteam, eine alternative, szenische Form der Vorstellung von Forschungsergebnissen zu erproben.

Christian Schmitt-Kilbs (Goethe-Universität Frankfurt/Main) Beitrag *The End(s) of Language in Brian Friel's Translations and Enda Walsh's Disco Pigs and misterman* basiert auf seinen Lehrerfahrungen mit Texten bekannter zeitgenössischer irischer Dramatiker im Rahmen eines Anglistik-Seminars. Am Beispiel der ausgewählten Dramen, die sich hervorragend für eine Einführung in die Geschichte und Gegenwart Irlands eignen, veranschaulicht er, wie in diesen Texten die Sprache selbst eine zentrale Rolle spielt; etwa als Mittel kolonialer Unterdrückung bzw. des Widerstands dagegen oder auch als Seismograph für Veränderungen innerhalb des sozialen Gefüges der irischen Gesellschaft, einschließlich Veränderungen im Verhältnis zur Sprache als Ausdrucksform kultureller Identität.

Diese Ausgabe wird abgerundet durch zwei Buchbesprechungen. Bettina Matthias rezensiert *Thomas Müller (2008): Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache: Eine Bestandsaufnahme*, Kelly C. Kingsbury rezensiert den Sammelband *Nicoletta Marini-Maio und Colleen Ryan-Scheutz (2008): Set the Stage! Teaching Italian through Theater*.

Abschließend weisen wir darauf hin, dass die nächste Ausgabe von SCENARIO von den Gastherausgeberinnen Almut Küppers (Johann Wolfgang von Goethe Universität, Frankfurt) und Carola Surkamp (Universität Göttingen) betreut wird.

Wir wünschen allen Scenario-Leserinnen und Lesern ein kreatives Neues Jahr 2010.

Die Herausgeber

Manfred Schewe / Susanne Even

Dezember 2009

Pippi geht auf den Jahrmarkt

Astrid Lindgren

Warum nicht einmal eine kindliche Perspektive aufs Theater? Junge Leser auf der ganzen Welt sind fasziniert von dem frech-eigensinnigen, unangepassten Mädchen Pippi Langstrumpf. Wenn sie aus ihrer eigenen kleinen Welt der Villa Kunterbunt heraus tritt, wird für die Leser das Vertraute oft auf den Kopf gestellt. So überrascht in diesem Textauszug, wie Pippi die Fiktion des Theaters als Wirklichkeit erlebt und wie die Zuschauer die wirkliche Handgreiflichkeit als Fiktion begreifen.

Wir schmunzeln – Pippi erscheint uns so befreiend naiv. Allerdings ist sie von der dramatischen Handlung so stark berührt, dass sie verändernd in sie eingreift. Assoziationen zu Bertolt Brechts Theaterästhetik kommen auf. Vielleicht ein Anlass nochmals nachzublättern, welche Rolle er dem Naiven darin zumaß?

Pippi geht auf den Jahrmarkt

Vor einem Zelt in der Nähe stand ein Mann und rief:

„In fünf Minuten beginnt eine neue Vorstellung! Versäumen Sie nicht, sich dieses packende, einzigartige Drama anzusehen: 'Der Mord an der Gräfin Aurora' oder 'Wer schleicht da im Gebüsch herum?'

„Wenn da jemand im Gebüsch rumschleicht, dann müssen wir rauskriegen, wer das ist, und zwar sofort“, sagte Pippi zu Thomas und Annika. „Kommt, wir gehn rein!“

Pippi ging zur Kasse.

„Kann ich nicht für den halben Preis reingehen, wenn ich fest verspreche, nur mit einem Auge zu gucken?“, fragte sie in einem plötzlichen Anfall von Sparsamkeit. Aber davon wollte die Kartenverkäuferin nichts wissen.

„Ich seh kein Gebüsch und auch keinen, der herumschleicht“, sagte Pippi missvergnügt, nachdem sie und Thomas und Annika sich ganz vorn vor den Vorhang gesetzt hatten.

„Es hat noch nicht angefangen“, sagte Thomas.

Im selben Augenblick ging der Vorhang auf und man sah die Gräfin Aurora auf der Bühne hin und her spazieren. Sie rang die Hände und sah sehr unglücklich aus. Pippi folgte dem Ganzen mit gespanntem Interesse.

„Sie ist bestimmt traurig“, sagte sie zu Thomas und Annika. „Oder ihr ist irgendwo eine Sicherheitsnadel aufgegangen, die sie pikt.“

Aber Gräfin Aurora *war* traurig. Sie verdrehte die Augen zur Decke und sagte klagend: „Gibt es einen Menschen, der so unglücklich ist wie ich? Meine Kinder hat man mir genommen, mein Mann ist verschwunden, und ich bin von Schurken und Banditen umgeben, die mich töten wollen!“

„Oh, das ist ja schrecklich mit anzuhören“, sagte Pippi und bekam ganz rote Augen.

„Ich wünschte, ich wäre tot“, sagte die Gräfin Aurora.

Da brach Pippi in Tränen aus.

„Liebe Frau, so was musst du doch nicht sagen“, schluchzte sie. „Es wird schon alles wieder gut. Die Kinder werden sich schon zurechtfinden, und du bekommst sicher einen neuen Mann. Es gibt ja so viele M-ä-ä-änner“, stieß sie unter Schluchzen hervor.

Aber da kam der Theaterdirektor – es war der, der vor dem Zelt gestanden und geschrien hatte – und sagte, wenn sie nicht ganz still säße, müsste sie sofort das Theater verlassen.

„Ich will es versuchen“, sagte Pippi und rieb sich die Augen.

Es war ein furchtbar spannendes Stück. Thomas saß die ganze Zeit da und drehte und drückte vor lauter Aufregung seine Mütze, und Annika hielt die Hände auf ihrem Schoß gefaltet. Pippis Augen waren ganz feucht und sie ließ sie nicht einen Augenblick von Gräfin Aurora.

Der armen Gräfin ging es immer schlechter. Sie ging, nichts Böses ahnend, im Schlossgarten auf und ab. Plötzlich hörte man einen Schrei.

Das war Pippi. Sie hatte einen Mann entdeckt, der hinter einem Baum stand und nicht gerade freundlich aussah.

Die Gräfin Aurora hatte wohl auch etwas rascheln hören, denn sie sagte mit erschrockener Stimme: „Wer schleicht da im Gebüsch herum?“

„Ich kann's dir sagen!“, sagte Pippi eifrig. „Es ist ein tückischer, abscheulicher Kerl mit einem schwarzen Schnurrbart. Lauf bloß schnell weg und schließ dich im Holzschuppen ein!“

Jetzt kam der Theaterdirektor zu Pippi und sagte, dass sie augenblicklich verschwinden solle.

„Und die Gräfin Aurora mit so einem Scheusal allein lassen! Da kennst du mich aber schlecht“, sagte Pippi.

Auf der Bühne ging das Spiel weiter. Plötzlich kam der abscheuliche Kerl aus dem Gebüsch und warf sich über die Gräfin Aurora. „Ha, jetzt ist deine Stunde gekommen“, zischte er zwischen den Zähnen hervor.

„Das wollen wir doch mal sehen“, sagte Pippi und sprang mit einem Satz auf die Bühne. Sie packte den Schurken und warf ihn in den Zuschauerraum. Sie weinte immer noch.

„Das du so was tun kannst!“, schluchzte sie. „Was hast du eigentlich gegen die Gräfin? Denk daran, dass ihre Kinder und ihr Mann fort sind! Sie ist ganz allei-ei-ei-n!“ „Du kannst zu mir in die Villa Kunterbunt kommen und bei mir wohnen, wenn du willst“, sagte sie tröstend.

Laut weinend wankte Pippi aus dem Theater, dicht gefolgt von Thomas und Annika. Und vom Theaterdirektor. Er ballte die Fäuste hinter ihr. Aber die Leute im Zuschauerraum klatschten in die Hände und fanden, dass es eine schöne Theatervorstellung gewesen sei.

Glücklich draußen, schnäuzte sich Pippi in ihr Kleid und sagte: „Nein, jetzt müssen wir uns aufheitern! Das war zu traurig.“

Bibliographie

Astrid Lindgren (1987): *Pippi Langstrumpf*. Hamburg, Verlag Friedrich Oetinger, 206 - 210

© Oetinger Verlag

Pippi Goes to the Fair

Astrid Lindgren

Why don't we try taking a childlike perspective on theatre? Young readers world-wide have been fascinated by the rascally and wilful girl, Pippi Longstocking, who never conforms to reality as we know it. Whenever she steps out of her own little world at Villekulla Cottage, she turns the familiar upside down. This excerpt is surprising in that Pippi experiences theatrical fiction as reality, while the audience perceives her intervention in events on stage as fiction. We smile because Pippi is so charmingly naive. The drama on stage touches her so much that she feels compelled to intervene. Associations with Bertolt Brecht's Aesthetics of Theatre seem appropriate, inviting perhaps a reassessment of the role played by the naïve in Brecht's concept of theatre.

Pippi Goes to the Fair

Outside a tent nearby a man stood shouting: 'Another performance starting in five minutes! You must not miss this unique drama! *The Murder of the Countess Aurora*, or *Who is Creeping in the Bushes?*'

'If anyone's creeping in the bushes, we must find out who it is straight away,' said Pippi to Tommy and Annika. 'Let's go in!'

Pippi went up to the box-office. 'Can I go in half price if I promise to look with one eye only?' she enquired, with a sudden attach of economy. The ticket lady would not hear of it. 'I don't see any bushes, and no one creeping in them, either,' said Pippi crossly when she and Tommy and Annika had placed themselves in the front row close to the curtain. 'It hasn't started yet,' said Tommy. At that moment the curtain went up, and they could see the Countess Aurora pacing the floor of the stage, wringing her hands and looking very worried. Pippi followed it all with keen interest. 'I think she's unhappy about something,' she said to Tommy and Annika, 'or else she's got a safety-pin sticking into her.'

The Countess Aurora *was* unhappy. She raised her eyes to the ceiling and said in a plaintive voice:

'Is there anyone so unhappy as I? My children have been taken from me, and my husband had disappeared, and I myself am surrounded by scoundrels and bandits who want to kill me.'

‘This is terrible to hear,’ said Pippi, and her eyes went rather red. ‘I wish I were dead already,’ cried the Countess Aurora. Then Pippi burst into a flood of tears. ‘Please don’t say that!’ she sobbed. ‘Things will get better, you’ll see. I’m sure the children will turn up, and perhaps you can have another husband. There are so ma-ny me-en in the wo-orld,’ she hiccupped between sobs.

Then the theatre manager came up to Pippi – he was the man who had been standing outside the tent, shouting – and said that if she did not stop all that noise, she would have to leave the theatre immediately.

‘I’ll try,’ said Pippi, rubbing her eyes.

It was a terribly exciting play. Tommy kept turning his cap round and round and inside out from sheer nervousness, and Annika’s hands were clasped tight. Pippi’s eyes were wet and did not leave the Countess Aurora for a minute. Things were going from bad to worse for the poor Countess. There she walked in the palace garden, suspecting nothing. Suddenly there was a shriek. It came from Pippi. She had caught sight of a man behind a tree, and he was looking far from friendly. The Countess Aurora seemed to have noticed the rustling, too, because she said in a frightened whisper:

‘Who is creeping in the bushes?’

‘I can tell you,’ said Pippi eagerly, ‘it’s a sly, horrid man with a black moustache. Hide in the wood-shed and lock the door, for goodness’ sake!’

Now the theatre manager came up to Pippi and said that she must go at once.

‘And leave the Countess Aurora alone with that ruffian? You don’t know me!’ said Pippi.

On the stage the play continued. Suddenly the horrid man rushed out of the bushes and threw himself at the Countess Aurora.

‘Your last hour has come,’ he hissed between his teeth.

‘We’ll see about that,’ said Pippi taking a leap on to the stage. She seized the bandit round the waist and threw him into the audience. She was still weeping.

‘How could you?’ she sobbed. ‘What’ve you got against the Countess, I’d like to know? Think of it! She’s lost her children and her husband. She’s quite al-o-o-one!’

She went up to the Countess who had collapsed on a garden seat.

‘You can come and live with me at Vilekulla Cottage if you like,’ she said soothingly. Sobbing loudly, Pippi stumbled out of the theatre, closely followed by Tommy and Annika – and by the theatre manager. He shook his fists at her. The people in the theatre, however, clapped their hands and thought it was a splendid performance.

When they were outside Pippi blew her nose loudly and said:

‘My goodness, that was a sad affair! Let’s do something to cheer ourselves up!’

Bibliography

Astrid Lindgren: *Pippi Goes Aboard*. Translated by Marianne Turner. Oxford
2006, Oxford University Press

© Oxford University Press

Theaterarbeit an der Sprache

Zur Archäologie der Subtexte im Fremdsprachenunterricht

Uta Schorlemmer

Zusammenfassung

Die 'archäologische' Arbeit an Subtexten ist eine spielerische Erweiterung von Texten um Spielräume des Ungesagten und der Interpretation. Der Leser 'unterlegt' dem Text seine individuelle Wahrnehmung und körperliche Erfahrung. Übungen zu Subtext und inneren Monologen können ein wirkungsvolles Instrument der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht, aber auch Grundlage szenischen Spiels sein, dessen Impuls nicht psychisch, sondern körperlich ausgelöst wird.

1 Einsatz

Ziel dieses Beitrags ist es, dem Manko entgegenzutreten, das in den meisten mir bekannten dramapädagogischen Aufsätzen herrscht, nämlich dass nur selten erklärt wird, auf welche Vorbilder im Theater sich die Autoren im Einzelnen beziehen. Mittlerweile gibt es erfreulicherweise eine bemerkenswerte Menge an Literatur zur Dramapädagogik. Meist wird darin auf ein recht allgemein gehaltenes Theaterverständnis zurückgegriffen, das mit dem Sprachlernprozess verbunden wird, oft basierend auf theaterpädagogischen Ansätzen. Die letzteren haben sich ihrerseits ursprünglich an konkret benannten Theaterkonzepten orientiert, die sich durch die theaterpädagogische Praxis aber häufig verselbständigt haben. Das ist nicht unbedingt negativ zu bewerten, denn natürlich weist dieser Verkürzungs- und Fokussierungsvorgang auf die Etablierung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin hin, sowohl jenseits der Philologien als auch der Theaterwissenschaft. Dennoch scheint es mir nicht nur aufschlussreich, sondern auch geboten zu sein, diesem Manko aktiv zu begegnen, indem anhand des Beispiels der Arbeit an Subtexten die zugrunde liegenden Theaterkonzepte unmittelbar auf den dramapädagogischen Sprachlernprozess übertragen werden. Der vorliegende Beitrag¹ stellt einen Anfang dazu dar, den 'Aufriss' eines Teils eines für 2010 geplanten Forschungsprojektes.

Ähnlich den Methoden der Theater-Aktionsforschung hat Brecht mit der Dokumentation seiner *Theaterarbeit* (1990) versucht, die Entwicklung szenischer

¹ Der Text basiert teilweise auf meinem Vortrag "Spielend lesen – (Kon)Texte schaffen", den ich am 5. Juni 2009 bei der 12. Grazer Tagung DaF/DaZ gehalten habe.

Vorgänge möglichst genau und nachvollziehbar zu dokumentieren. Dies soll für das anstehende Forschungsprojekt als methodische Anregung herangezogen werden. Die praktischen Beispiele im vorliegenden Beitrag beziehen sich allerdings nur zum Teil auf bereits im Unterricht ausprobierte Übungen.

Ich will mich hier auf den Begriff des *Subtextes* und dessen Gebrauch im Fremdsprachenunterricht konzentrieren. Den Begriff leite ich aus dem *System* des späten Konstantin Stanislavski ab und verbinde ihn mit dem konstruktivistischen Theater Vsevolod Meyerholds sowie mit Bertolt Brechts Konzept des Verfremdungseffekts. Arbeit mit dem *Subtext* bedeutet spielerische Erweiterung des Ausgangstexts um Spielräume des nicht explizit Ausgedrückten und der individuellen Interpretation. Es handelt sich um eine Art 'Textarchäologie'. Wolfgang Iser spricht vom *Akt des Lesens* als Konstitution von Imaginationen (cf. 1984). Der „literarische Sprechakt“ sei ein Appell zur „Leerstellenergänzung“ (1984: 284). Wie in Umberto Ecos Konzept des *Lector in fabula* (Eco 1994) erschafft der Leser den Text beim Lesen mit, indem er die Worte des Autors vor dem Hintergrund des Hier und Jetzt sowie seiner Persönlichkeit, Lebenserfahrung etc. versteht und den Text damit um seine individuelle Wahrnehmung ergänzt. Der polnische Regisseur Krystian Lupa, dessen Probenarbeit vorwiegend aus der intensiven Arbeit an *Subtexten* besteht, spricht von 'Palimpsestes', die einen Text ausmachen und die im Prozess der Inszenierung freizulegen sind. Den Begriff entlehnt er dem Griechischen: Im Altertum bezeichnete man mit 'Palimpseste' mehrfach überschriebene Handschriften, bei denen im Verlauf der Zeit die einzelnen Schichten ihrer ehemaligen Beschriftungen nur noch schemenhaft sichtbar waren, aber dabei dennoch das Gesamtschriftbild prägten.

In welchem theatralen Kontext ich den Begriff des *Subtextes* sehe und wie er als Instrument im Fremdsprachenunterricht verwendet werden kann, will ich in den nächsten beiden Abschnitten zunächst theoretisch als *Spielanleitung* erläutern, um dies im Anschluss in einem *Spiel*, d.h. einem Unterrichtsdesign, ausführen.

2 Spielanleitung

2.1 Der Begriff des Subtextes und seine Fundierung im Theater

Stanislavski hat in dramatischen Texten eine Ebene des nicht Ausgesprochenen entdeckt, die er "Unterwasserstrom" (Stanislavski, zitiert in Schmid 1992: 65) nannte. Dafür hat sich der Terminus *Subtext* durchgesetzt. Während der Proben erschließt sich der (lesende) Schauspieler beim Zwischen-den-Zeilen-Lesen den Inhalt des Textes entsprechend seiner Kenntnis des Kontextes und der Situation sowie in Konfrontation mit der eigenen Person. Was der russische Schauspieltheoretiker zunächst als psychisch dominiertes Einfühlen in die Figur entwickelte, modifizierte er innerhalb seines *Systems* zur *Methode der physischen Handlungen*, bei der der Körperimpuls primär ist.

Meine Methode beruht darauf, die inneren und äußeren Vorgänge miteinander zu verbinden und das Gefühl für die Rolle durch das physische

Leben des menschlichen Körpers hervorzurufen. (Stanislawski 1986: 26)

Stanislawski ist über viele Jahre als Regisseur und Theoretiker des naturalistischen Theaters rezipiert worden, was vor allem mit der schwierigen Quellenlage, aber auch mit tendenziösen amerikanischen Übersetzungen sowie der Weiterentwicklung seines *Systems* durch Theaterleute wie Lee Strassberg zustande kam.

[Stanislawkis] Regiebücher vermitteln nämlich nicht das Bild eines Künstlers, der auf die psychischen Motivationen des Schauspielers fixiert ist, sondern das Bild eines Regisseurs, der von außen auf das Geschehen blickt und bereits mit antinaturalistischen Techniken experimentiert. (Ahrends 1992: 9)

Weit über das pure Auswendiglernen hinaus muss der Text im Theater (egal aus welcher Quelle er stammt, d.h. ob er improvisiert oder vorgegeben wird), vom Sprecher *angenommen* werden. Ich vermeide bewusst Worte wie 'verinnerlicht' oder 'einverleibt', denn was ich hier hervorheben möchte, ist nicht in erster Linie die passive innerliche, emotionale Reaktion auf den Text, sondern die körperliche und kommunikative *Aktion* des Sprechers. Somit führt der *Subtext* zum Begriff der *Verkörperung* oder englisch *embodiment*, d.h. der Text wird durch den Körper und dessen gestisches, mimisches, kinetisches und stimmliches Potential kommuniziert.

Viel prononcierter und in anderer Weise als Stanislawski setzt dessen (abtrünniger) Schüler Vsevolod Meyerhold auf den körperlichen Einsatz als Ausgangspunkt szenischer Übungen. Sein historischer Bezugspunkt ist der *Balagan*, eine Jahrmarktstheaterbude, wo insbesondere die Poesie des Puppenspiels von der imperfekten Körperlichkeit der Marionetten lebt. Auch in Meyerholds konstruktivistischem Ansatz passiert im Kopf des Zuschauers eine „Leerstellenergänzung“ (cf. Iser).

In der Kunst haben wir es immer mit der Organisation des Materials zu tun. Der Konstruktivismus forderte vom Künstler, dass er auch Ingenieur sei. Die Kunst sollte auf wissenschaftlichen Grundlagen basieren, das ganze Schaffen des Künstlers soll bewusst sein. Die Kunst des Schauspielers besteht in der Organisation seines Materials, das heißt im Vermögen, die Ausdrucksmittel seines Körpers richtig anzuwenden. Im Schauspieler vereinen sich sowohl Organisator als auch Organisierter (also Künstler und Material). In einer Formel für Schauspieler fände das folgenden Ausdruck:

$$N = A1 + A2$$

wobei N = Schauspieler

A1 = Konstrukteur, der plant und Anordnung für die Realisierung der Ideen gibt,

A2 = Körper des Schauspielers, der die Aufgaben des Konstrukteurs (A1) ausführt.

(Meyerhold 1967a: 101f)

Meyerhold geht so weit zu behaupten, dass für ihn die Worte im Theater „nur Muster im Gewebe der Bewegungen“ (Meyerhold 1967b: 71) darstellten und betont, dass die „richtige Schauspielmethode [...] nicht vom Inneren zum Äußeren, sondern umgekehrt: vom Äußeren zum Inneren“ (Meyerhold 1967a: 103) zu entwickeln sei. Das wichtigste historische Verdienst von Theaterrevolutionären wie Meyerhold war die Reetablierung des Prinzips der Maske und also eines anti-illusionistischen Theaters, in dem die vierte Wand eingerissen wurde.² Das Geschehen findet im Theater Meyerholds wie auch beispielsweise Tadeusz Kantors *auf der Bühne* statt, die sich nicht durch Einfühlung in die imaginierte Welt verwandelt, sondern auf der ein Spiel der maskierten Körper mit der Imagination eines jeden Anwesenden stattfindet. Dort, in der Phantasie, entwickelt sich, blüht und vergeht die Welt der Dichtung. Die Bühne ist ein Ort des Konjunktivs, dort *könnte* etwas geschehen, aber es ist fiktiv, an die Gesetze der Bühne gebunden und vom Schauspieler *bewusst* für den vergänglichen Moment erschaffen. Brecht spitzt dies für sein Theater durch die Haltung des *Zeigens* noch zu: Der Schauspieler versetzt seinen Körper mit seiner von der Gegenwart her geprägten Phantasie in die Lage des Fremden und führt diesen Vorgang dem explizit aktiven Zuschauer vor, so dass dieser sich selbst ein Bild machen kann.

Die genannten Beispiele aus der Schauspielmethodik treffen sich mit Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, die in der *Geste* den Ursprung menschlicher Kommunikation erkennt (cf. Jérôme Bruner 1961, zitiert in Wagner 1998: 21). Die drei Ebenen, mit denen ein Individuum mit Realität umgeht, sind „enaktiv“, „ikonisch“ und „symbolisch“. Bruner geht in seiner entwicklungspsychologischen Theorie davon aus, dass in kindlichen Lernprozessen diese drei Repräsentationsmodi zugleich aktiviert werden. Auch der russische Entwicklungspsychologe Lev Vygotsky geht davon aus, dass Sprechen ursprünglich und wesentlich eine *soziale* Funktion hat (cf. Vygotsky 2002: 94). Dies ist bereits vielfach auf den Sprachlernprozess übertragen worden. Auch der Lernerfolg kinästhetischer Lernstrategien konnte bereits vielfach nachgewiesen werden (cf. Wagner 1998).

Vygotsky hat parallel zu Stanislavski den Begriff des „inneren Sprechens“ (2002: 44) entwickelt, den er zwischen den Gedanken und dem Sprechen verortet.³ Der Übergang vom inneren zum äußeren Sprechen sei jedoch keine einfache Addition der Lautseite zur stummen Sprache, keine direkte Übersetzung, sondern eine Transformation,

[...] eine Umstrukturierung des Sprechens, eine Umwandlung der völlig urwüchsigen und eigenartigen Syntax sowie der semantischen und lautlichen Struktur des inneren Sprechens in andere Strukturformen, die dem äußeren Sprechen eigen sind. Genauso wie inneres Sprechen nicht Sprechen minus Laut ist, so ist äußeres Sprechen nicht inneres Sprechen plus Laut. [...] Inneres Sprechen erweist sich als dynamisches, instabi-

²Auch Stanislavski entfernte sich im Laufe seines Schaffens von der Idee der absoluten vierten Wand. Und damit der perfekten Illusion im Theater.

³Stanislavski und Vygotsky waren gut miteinander bekannt.

les Moment, das zwischen Wort und Gedanke als den ausgeformteren und stabileren extremen Polen des verbalen Denkens oszilliert. (Vygotsky 2002: 456f)

Denken ist laut Vygotsky nicht vom Affekt zu trennen (cf. Vygotsky 2002: 54f). In der Hirnforschung (cf. Damásios 1994, Goleman 1995) wird der Nachweis erbracht, dass die gleichen zerebralen Strukturen sowohl für emotionale als auch kognitive Prozesse verantwortlich sind, d.h. Kognition und Emotion lassen sich nicht voneinander trennen. Emotionen sind zudem von vielen inneren und äußeren Faktoren abhängig und u.a. situationsbedingt. Relevanz im theatralen Prozess erlangen sie erst dann, wenn sie mitteilbar sind. Wenn wir hier die Körperlichkeit szenischer Situationen zu erfassen versuchen (ohne dabei Gefühle ausschalten zu wollen), so liegt der Fokus dabei also nicht auf dem individuellen Erleben-für-sich-selbst, wie Stanislavski es in seinen frühen Schriften zur *Arbeit des Schauspielers an sich selbst* beschreibt, sondern um die *Äußerung* von körperlichen und emotionalen Zuständen des spielenden Menschen.

In diesem Zusammenhang ist eine Feststellung Vygotskys über die Beziehung zwischen Denken und Sprechen interessant:

Das Sprechen ist seiner Struktur nach keine spiegelhafte Abbildung der Struktur des Denkens. Es kann deshalb dem Denken nicht wie ein fertiges Kleid übergestülpt werden. Das Sprechen dient nicht als Ausdruck des fertigen Gedankens. Indem sich der Gedanke in Sprechen verwandelt, gestaltet er sich um, verändert sich. Der Gedanke drückt sich im Wort nicht aus, sondern vollzieht sich im Wort. (Vygotsky 2002: 401)

Daraus lässt sich die Beobachtung ableiten, dass die innere Erlebenswelt eines Individuums immer nur in vermittelter Form weitergegeben werden kann, d.h. sie muss *übersetzt* werden in andere, auf Kommunikation ausgerichtete Ausdrucksformen. Die Arbeit an *Subtexten* entspricht einer solchen Transformation von Gedanken in Sprechen, wobei dieser Prozess laut Vygotsky ein dialektischer ist.

Wie sich diese theoretischen Vorgaben in meinem Ansatz für dramapädagogischen Unterricht widerspiegeln, ist Anliegen des nächsten Abschnitts.

2.2 Überlegungen zu Subtexten und physischen Aktionen im Sprachunterricht

Dorothy Heathcote meint zu Recht, „das Hauptziel von Dramapädagogik besteh[e] darin, die Schüler dazu anzuhalten, hinter die sich auf der Oberfläche abzeichnende Handlung zu schauen.“ (Heathcote & Bolton 1998: 160, Übers. US) Sie stellt heraus, dass sich Kommunikation sowohl aus dem Gehörten als auch dem *nicht* Gehörten, dem Gesehenen als auch dem *nicht* Gesehenen entwickelt. Dass dabei der körperliche Impuls den Spieler leitet, ist, meine ich, unter den gegebenen Umständen des Sprachunterrichts (zeitliche Beschränkung, kaum

Theatererfahrung der Teilnehmer etc.) eine viel fruchtbarere Grundannahme als zu sehr mit sogenannten 'echten' Gefühlen zu spielen.

Werden Texte im Unterricht nach dem Modell des *Subtextes* interpretiert, so liegt das Hauptaugenmerk hier nicht auf dem Abfragen eines in der Fremdsprache erfassten Informationsgehaltes, der sich häufig genug bei geschickten Lernern auf Wiederholung bzw. Wiedererkennung sprachlicher Muster beschränkt, sondern auf einer *offenen* Textinterpretation, die sowohl verschiedene Schichten (s. Palimpsestes) insbesondere von literarischen Texten freilegt als auch das Hier und Jetzt der Textrezeption berücksichtigt. Es gibt kein Rezept für die spielerische Interpretation eines Textes, sondern jede neue Bearbeitung im Sinne von Subtextualisierung und dem darauf aufbauenden szenischen Spiel mit physischen Aktionen ist kontextabhängig. In dieser Einschränkung auf einen spezifischen Kontext liegt aber die große Freiheit jedes Spiels. Meyerhold wirft jedoch zu Recht das Problem der *Technik* des Körperspiels auf, das im Sprachunterricht eine besondere Facette hat, weil das Ziel sich von der Theateraufführung auf den Sprechakt verschiebt. In Meyerholds Methode der *Biomechanik*, in der er innerhalb seiner eigenen Schauspielschule ein ganzes Repertoire an physischen Aktionen in Etüden und Übungsabläufen entwickelt hat, sehe ich eine Fundgrube für die Dramapädagogik. Dieser Spur werde ich im erwähnten Forschungsprojekt weiter nachgehen.

Vygotskys Begriff des „inneren Sprechens“ ist für den Sprachunterricht in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen greift er die *Sprechmotivation* auf. In unserem Zusammenhang bietet die Aufgabe, einen *Subtext* zu entwickeln, die Basis zur Kommunikation. Dabei ist es wichtig, sich über die Beziehung zwischen Denken und Sprechen bewusst zu sein, um in der dramapädagogischen Arbeit effektiv damit umzugehen. Eine alltägliche Sprechsituation beginnt, meist eher unbewusst, mit „innerem Sprechen“. Beim Gebrauch einer Fremdsprache hingegen, in der aufgrund fehlender Erfahrungen je nach Sprachniveau seltener automatisierte Sprechhandlungen möglich sind, lässt sich der Prozess des 'Reifens' des passenden sprachlichen Ausdrucks als Aktivierung des Gelernten bzw. vielmehr als kreative Kombination von Bruchstücken angeeigneter Sprachmuster beschreiben. Vygotskys Theorie ist auch deshalb für den dramapädagogischen Unterricht interessant, weil hier das Sprechen bei Kindern über kinästhetisch-motorische Übungen gefördert werden soll, was wiederum mit dem hier vorgestellten Theateransatz der *physischen Aktionen* korreliert. Zudem handelt es sich beim Sprechvorgang selbst ebenfalls um einen *physischen* Akt.

Dramapädagogischer Unterricht ist generell geeignet, Sprechhemmungen abzubauen. Das funktioniert meiner Ansicht nach besser, wenn nicht psychologische, sondern physische Komponenten den Prozess des Sprechens in Gang setzen. Aufgrund bestimmter Themen bzw. dem zufälligen Verlauf einer Improvisation in Kombination mit der persönlichen Situation einzelner Teilnehmer kann es im dramapädagogischen Unterricht zu Situationen kommen, die einzelne Teilnehmer persönlich über Gebühr emotional berühren. Vor dieser Gefahr hat unter anderem Even gewarnt, bezogen auf szenisches Arbeiten, das

'too close to home' sein könnte (cf. Even 2003: 169). Der hier dargelegte Ansatz, der Erfahrung über Einfühlung stellt, kann hilfreich sein bei der Vermeidung von Situationen im Unterricht, die der Psychotherapie nahe kommen. Auf der Ebene der Textinterpretation geht damit die Methode der Verfremdung und des Spiels mit assoziierten Begriffen einher (s. 3.1. *Vor Spielbeginn*).

Die Konzepte des bewussten, nicht illusionistischen Spiels sowie einer *Zuschaukunst* im Sinne Brechts, bei der der Zuschauer ebenso aktiv und kreativ ist wie der Schauspieler, sind für den dramapädagogischen Unterricht, wie ich ihn verstehe, zentral. Auch der Brechtsche Gedanke, dass das szenisch Dargestellte selbst veränderbar ist und damit auf die Veränderbarkeit der Gesellschaft hindeutet, scheint mir für das dramapädagogische Arbeiten wichtig zu sein, das meistens als Prozess aufgefasst wird, bei dem jede Unzulänglichkeit produktiv gemacht werden kann.

Mit dem hier formulierten Theaterverständnis und seinem Bezug zur Dramapädagogik sei vor allem eine Herangehensweise skizziert, die das Selbstverständnis der Lehrperson und der Gruppe insgesamt, die Wahl der Mittel, die zur Verfügung gestellt werden, die Art der Textinterpretation sowie die Spielweise beeinflusst. Dies soll im Folgenden anhand eines Unterrichtsdesigns zum *Subtext* dargelegt werden, ergänzt durch eine Unterform des Subtextes, den *inneren Monolog*. Den letzteren Begriff entlehne ich den Proben des polnischen Regisseurs Krystian Lupa, dessen Theaterarbeit ich eine Zeit lang im Rahmen meiner Dissertation begleitet habe. Er ist nicht equivalent zum „inneren Sprechen“, wie Vygotsky es definiert. *Innerer Monolog* meint in Lupas Theater einen nicht ausgesprochenen Text, der den gesprochenen Zeilen im Probenprozess bewusst und aktiv unterlegt wird, hier auch formuliert, der aber dann in der ausgearbeiteten Szene verinnerlicht ist. Es ist der präsente, aber nicht hörbare *Subtext* einer Figur während sie auf der Bühne ist. Übertragen auf meine folgenden Erläuterungen zur Verwendung von Subtexten in Sprachlernprozessen, verstehe ich den *inneren Monolog* als den *Subtext einer einzelnen Figur* in einer bestimmten Situation im Unterschied zum generellen *Subtext der Situation*, bei dem nach deren Details zu Ort, Zeit, Beziehungen der Figuren untereinander etc. gefragt wird.

3 Spiel

3.1 Vor Spielbeginn

Prinzipiell kann ich mir alle möglichen Textsorten für Subtextübungen vorstellen. Ich habe hier einen Prosatext ausgewählt: eine sprachlich vereinfachte und episodisch für ein Bilderbuch erzählte Version des Märchens *Jorinde und Joringel* der Gebrüder Grimm (Grimm, Steiner 2001), in dem ein Geschwisterpaar in einen verwunschenen Wald gerät, wo das Mädchen von der Zauberin in eine Nachtigall verwandelt wird, wovon ihr Bruder sie mit Hilfe einer Wunderblume schließlich befreit.

Sowohl für dramatische⁴ Theatertexte als auch für Prosatexte kann zwischen *Subtext*, der nicht zwingend an eine bestimmte Figur gebunden ist, und *innerem Monolog*, der das nicht Gesagte aus der Perspektive einer bestimmten Figur verbalisiert, differenziert werden. Den *inneren Monolog* will ich als personalisierte Form des *Subtextes* definieren, um die beiden Ebenen klarer zu differenzieren. Subtexte und innere Monologe brauchen nicht unbedingt eine Textvorlage, sondern können auch auf Vorgaben zu szenischen Situationen mit den entsprechenden Körperhaltungen basieren.⁵

Relevante Komponenten für Subtexte und innere Monologe sind:

- Raum, Atmosphäre, Wetter, Licht etc.
- historische Zeit, Jahres- und Tageszeit
- Verhältnis der Figuren untereinander und Kommunikationssituation
- Körperlichkeit und momentaner persönlicher Zustand der Figuren in Bezug auf die szenische Situation
- (fiktive) Biographie der Figuren

Informationen dazu können mit Hilfe von Fragen erarbeitet bzw. erfunden werden. Diese orientieren sich an den 5 W-Fragen des Theaters: *Wer? Was? Wann? Wo? Warum?*, hinter denen sich weitere Fragen nach dem *Wie?*, *Woher?* etc. verbergen. Die Fragen sollten dem Sprachniveau angepasst und je nach Ausgangstext entsprechend der gegebenen Figurenkonstellation, Situation etc. modifiziert werden. Zu manchen Fragen sind konkrete Antworten im Text zu finden. Es gibt aber auch eine ganze Reihe der Phantasie überlassener Begebenheiten. Dabei – wie oben angedeutet – verfremdend vorzugehen, bedeutet konkret, dass die im Text beschriebene Situation (oder die vom Sprachlerner davon nach der ersten Lektüre verstandenen Fragmente) zunächst in ihrem vorgegebenen Kontext und also in ihrer Fremdheit wahrgenommen wird. Erst in einem nächsten Schritt wird dieses explizit Fremde auf die eigene Wirklichkeit bezogen und zwar von einem Lernenden, der „Ingenieur“ seines Handelns ist, wie es bei Meyerhold (1967: 101) heißt. Beim assoziativen Zusammentragen von Wörtern oder Wortgruppen für *Subtexte* ist es geradezu erwünscht, dass auch auf den ersten Blick zusammenhanglos wirkende Assoziationen aufgenommen werden. Das kann zu abstrakteren Kombinationen führen, die ein hohes dramatisches

⁴Ich benutze den Begriff 'dramatisch' im Unterschied zu „postdramatisch“ (cf. Lehmann 1999), wo die Form des Dialogs nicht mehr unbedingt überwiegt.

⁵Das Video eines meiner Studenten im ersten Semester Deutsch am Occidental College in Los Angeles im Herbst 2009 ist ein gutes Beispiel dafür, wie aus Körperhaltungen ein *innerer Monolog* entstehen kann, der im Film auch zum Teil in Worte gefasst wird. Jeven Doveys Clip *Der Raum* ist einsehbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=u3M5HB1ouFo>. Selbst an diesem Filmmaterial lässt sich im Unterricht im Sinne weiterer Verbalisierungen des Subtextes beider Figuren arbeiten.

Potential im Sinne psychologischer, nicht-illusionistischer Darstellung haben und zugleich Vokabular aktivieren, das aus ungewöhnlichen Quellen (zum Beispiel aus klanglichen Assoziationen) herrührt und in anderen, weniger arbiträren, sondern eher linearen Textinterpretationsmethoden nicht zum Zuge käme. Der assoziative Prozess der Entwicklung von Subtexten und inneren Monologen trägt seinerseits zur Verfremdung bei.

In dem folgenden Katalog habe ich mögliche Fragen aufgeführt, aus denen für die konkrete Unterrichtssituation eine Auswahl getroffen werden kann. Sie müssen nie in Reihenfolge beantwortet werden, denn die Prioritäten bzw. Assoziationsspielräume werden von den Texten selbst vorgegeben.

- WER? Welche Figuren gibt es in dem Abschnitt? Von welchen ist außerdem die Rede? Wie alt sind sie? Was ist ihr Beruf? Wie stehen sie zueinander? u.a.
- WO? Wo sind die Figuren? Wie sieht es dort genau aus? Wer befindet sich wo? u.a.
- WANN? In welcher historischen Zeit und zu welcher Jahres-, Tages-, Uhrzeit passiert die Begebenheit? u.a.
- WAS? Was passiert? Was tun die Figuren? In welcher körperlichen Haltung und Verfassung befinden sie sich? Was denken und fühlen sie (innerer Monolog)? u.a.
- WARUM? Warum und wie kommt es zu dem Ereignis? Was sind die Gründe für ein bestimmtes Verhalten? u.a.

In dem hier entworfenen *Spiel* konzentriere ich mich auf die Entwicklung sprachlicher Erweiterungen des Originaltextes. Ich führe anhand der ersten Abschnitte des Märchens Möglichkeiten auf, wie Subtexte und innere Monologe zu *Jorinde und Joringel* entwickelt werden können, die sicherlich modifizierbar sowie dem Sprachniveau als auch der gegebenen Unterrichtszeit anzupassen sind. Im Folgenden gehe ich prinzipiell nach Evens Unterrichtsphasenmodell (*Sensibilisierungsphase, Kontextualisierungsphase, Einordnungsphase, Intensivierungsphase, Präsentation und Reflexion*) vor, ohne jede einzelne Phase genauer zu beleuchten.

Ich empfehle diese Skizze eines Unterrichtsdesigns für die Niveaustufen A2 bis B2, wobei der Text für niedrigere Niveaus eventuell sprachlich noch weiter vereinfacht werden müsste.

3.2 Spracharbeit am Subtext eines Märchens

In der *Sensibilisierungsphase* der Gesamtgruppe halte ich es für günstig, bereits mit dem ersten Abschnitt des Märchens zu beginnen:

In dieser Geschichte kommen sieben tausend Vögel, eine Zauberin, ein Liebespaar und eine rote Wunderblume vor, und weil sie einen Anfang haben muss, fängt sie an, wie viele Märchen – mit einem Schloss und mit einem Wald und mit einem Satz: Es war einmal... (Grimm, Steiner 2001)

Dabei sind Aufwärmübungen wie ein mit farbigen Vögeln variiertes Obstsalat-Spiel denkbar. Im Ursprungsspiel wird jedem Mitspieler eine Obstsorte zugeteilt, hier variiert mit roten, grünen, gelben Vögeln, die zusammen einen Schwarm ergeben. Die Gruppe setzt sich in einen Stuhlkreis, ein Spieler verbleibt in der Mitte ohne Stuhl. Dieser sucht sich eine oder mehrere vorher festgelegte Vogelsorten aus, die er zusammen 'mixt', d.h. deren Namen er nennt. Die Genannten müssen die Plätze tauschen. Es ist aber jeweils ein Platz zu wenig da. Wer daher keinen Platz findet, muss als nächstes im Kreis stehen und den Schwarm neu mischen. Der Spieler in der Mitte kann auch „Schwarm“ sagen, wobei alle Mitspieler die Plätze wechseln müssen.

Im Anschluss kann im Kreis der Satz "Es war einmal..." durch die verschiedensten Plots ersetzt werden, was bereits der Arbeit am Subtext entspricht, denn der Text wird phantasievoll ergänzt. Der Satzanfang könnte mit „eine Wunderblume“ erweitert werden, um daraus beispielsweise eine Übung zu Relativsätzen nach folgendem Schema zu gestalten: „Es war einmal eine Wunderblume, die mich klein (groß, stark, müde, blau, verrückt etc.) macht“. Diese könnten wiederum körperlich dargestellt werden. Sagt ein(e) Teilnehmer(in) zum Beispiel den Satz: „Es war einmal eine Wunderblume, die mich klein macht“, tritt er oder sie dabei in den Kreis und findet eine passende Geste zum klein werden (natürlich kann hier auch der Komparativ geübt werden). In einem zweiten Schritt wiederholt der ganze Kreis gleichzeitig die vorgeführte Geste.

Zu Beginn der *Kontextualisierungsphase* steht eine 'Märchenstunde', in der die Lehrperson das gesamte Märchen vorliest. Entscheidet man sich, Illustrationen zu dem Text heranzuziehen, so wird damit eine unter Umständen notwendige Verstehenshilfe gegeben, aber die Phantasie der Teilnehmer auch stark gelenkt. Die einzelnen Abschnitte des Märchens werden an Gruppen verteilt, deren Mitgliederanzahl sich nach den im gegebenen Abschnitt 'auftretenden' Figuren richtet. Für den hier zitierten ersten Abschnitt wären es drei Teilnehmer pro Gruppe.

Es war einmal ein Schloss mitten in einem großen Wald. In dem Schloss wohnte eine Frau ganz allein, und das war eine Zauberin. Wenn jemand zu nahe an ihr Schloss herankam, so musste er stille stehen und konnte sich nicht von der Stelle bewegen, bis sie ihn wieder erlöste. Wenn sich ein Mädchen im Walde verirrt hatte, verzauberte die Zauberin es in einen Vogel, und den Vogel sperrte sie in einen Korb und den Korb trug sie in ihr Schloss. [...] Sie verzauberte sogar sich selbst. Am Tag machte sie sich zur Katze oder zur Eule, aber wenn die Sonne unterging, verwandelte sie sich wieder in einen Menschen. (Grimm, Steiner 2001)

Schritt A: Details zur allgemeinen Situation herausfinden bzw. erfinden — Ein möglicher *Subtext* zu diesem Abschnitt in relativ einfacher Sprache, stichpunktartig verfasst, könnte sein:

Wann? Vor 200 Jahren wohnte die Zauberin in einem Schloss. Geschlossen. Keine Autos, keine Telefone, keine Fernseher. Leise. Langweilig. *Wo?* Das Schloss war tief in einem dunklen Wald. Wenige Wege. Wild. Kalt. Viele Steine, Pfützen und Äste auf dem Weg. Au! Viele sind verschwunden. Keiner weiß, wohin. Angst. *Wer?* Die Zauberin ist eine alte, einsame Frau. Hässlich. Dick. Allein. Sie spricht nur mit sich selbst. Sie putzt. Sie wartet. Aber wenn jemand kommt, wird sie wütend. Am Morgen kommt ein junger Mann. Er ist Student. Er hat seine Eltern besucht. Heute will er zurück zu seiner Universität. Er muss durch den großen Wald. Am Nachmittag verirrt sich ein Mädchen in den Wald. Klein. Allein.

Schritt B: Innere Monologe zu den einzelnen Figuren verfassen — Die Aufgabe, *innere Monologe* zu verfassen, kann sowohl der Gruppe als auch den einzelnen Teilnehmern überlassen werden. Es ist günstig, diese zunächst in mündlicher Form aus bestimmten Körperhaltungen heraus zu entwickeln, um sie anschließend schriftlich festzuhalten.

Beispiele:

Innerer Monolog der Zauberin: „Ich stehe am Fenster und schaue hinaus. Hohe Bäume. Dunkel. Gefängnis. Ich bin allein. Ich will anders sein. Es ist mein Wald. Macht. Ich liebe Macht! Ich will niemanden in meinem Wald. Ich bin allein. Wenn jemand kommt, verzaubere ich ihn. Ich mag Jungen nicht. Ich hasse Mädchen. Sie sind alle in Käfigen. Ich will sehen, wie sie leiden. Keiner ist stärker als ich. Ich bin allein. Ich verwandele mich heute in eine Katze. Miau!“

Innerer Monolog des Jungen: „Ich wandere zu meiner Universität. Ich war bei meinen Eltern. Mein Vater ist krank. Meine Mutter ist traurig. Ich habe Angst. Ich muss schnell durch den Wald. Aber ich will nicht. In Eile. Es ist dunkel. Viele sind im Wald verschwunden. Ich habe Angst. Oh, kann ich mich nicht mehr bewegen.“

Innerer Monolog des Mädchens: „Ich will weg von zu Hause. Ich bin 12 Jahre alt. Meine Eltern lieben mich nicht. Fremd. Ich will weg. Egal wohin. Fremd. Ich gehe in den Wald. Es ist dunkel. Aber ich habe keine Angst. Ich will keine Angst haben. Ich will weg. Plötzlich bin ich in einem Käfig. Ich kann nicht mehr sprechen. Ich singe stumm.“

Die Subtexte können zunächst in Bruchstücken von Sätzen assoziativ zusammengetragen, um in einem nächsten Schritt gemeinsam in vollständige Sätze gefasst zu werden. Die Wiederholung einzelner Schlüsselsätze hebt die wichtigsten Zustände hervor. Gleichzeitig kann die Ermutigung zu Wiederholungen auch zur dramatischen Verdichtung der szenischen Situation führen, anhand derer kurze szenische Übungen durchgeführt werden können, beispielsweise ein gemeinsames Experiment zu Körpersprache und Status auf der Grundlage des wiederholten Satzes der Zauberin „Ich bin einsam“ im Unterschied zur Wiederholung eines ihrer anderen Sätze wie „Ich liebe Macht!“ etc.. Das begrenzte

Vokabular von Sprachlernern lenkt die Phantasie in bestimmte Richtungen, die nicht unbedingt der muttersprachlichen Interpretation entsprechen. Aber darin besteht gerade die Herausforderung: in der Beschränkung einen Raum der Freiheit und Kreativität zu entdecken.

Da in diesem ersten Abschnitt des Märchens sehr allgemeine Informationen über Ort, Zeit und Personen gegeben bzw. dazu erfunden werden, die für alle weiteren Abschnitte relevant sind, empfehle ich, diesen Abschnitt zunächst an die gesamte, in Untergruppen unterteilte Klasse zu verteilen, um in einer Zwischenauswertung die *Subtexte* und *inneren Monologe* zu vergleichen. Damit wird zugleich in die Arbeitsweise mit Subtexten und inneren Monologen eingeführt. An dieser Stelle kann bereits mit Improvisationen gearbeitet werden, in denen der Körperimpuls zum Zuge kommt. Die inneren Monologe können statt sprachlich auch körperlich präsentiert werden, zum Beispiel in Form einer Scharade: Im Falle des verzauberten Jungen führt ein Teilnehmer seine Figur in den gegebenen Umständen vor (durch den beängstigenden Wald eilend und schließlich erstarrend) und die Zuschauer tragen assoziierte Wörter (wie: Mann, jung, in Eile etc.) zusammen, um so gemeinsam zu einer neuen Ebene der Figurenbeschreibung zu gelangen. An die Auswertung der Subtexte zum ersten Abschnitt kann eine erste *Einordnungsphase* anschließen, die sich auf das Sprachmaterial aus den improvisierten Texten ergibt.

In der *Intensivierungsphase* beginnt die Auseinandersetzung mit den Hauptfiguren des Märchens, die ich hier aus Platzgründen nicht an Textbeispielen erläutere. Der Text des gesamten Märchens wird abschnittsweise an verschiedene Gruppen verteilt, in denen Subtexte und innere Monologe erarbeitet werden. Wichtig ist, dass sich die Gruppen intern über die Ausgangssituation einigen, denn nur so können eindeutige Haltungen definiert werden. Dabei können die Subtexte in den Gruppen wiederum auch aus Improvisationen entstehen. Wenn es sich beispielsweise um die Szene handelt, in der Jorinde und Joringel sich im Wald verirrt haben und angstvoll Schutz beieinander suchen, so können die inneren Monologe aus der zusammengekauerten Körperhaltung heraus entwickelt werden und analog dazu Joringels Traum von der Wunderblume aus einer liegenden Position etc. Auch an diese *Intensivierungsphase* lässt sich gut eine *Einordnungsphase* anschließen, in der auf die sprachlichen Muster bzw. Probleme der vorgelegten Texte, die eventuell von den Teilnehmern in Form von individuellen Hausaufgaben weiter ausgearbeitet wurden, eingegangen wird.

Bleibt genügend Zeit für eine szenische *Präsentation*, so schlage ich vor, diese *nicht* auf den Ausgangstext des Märchens selbst zurückzuführen, sondern sie auf der Dramaturgie der jeweiligen Subtexte aufzubauen, was sicherlich zu einer abstrakteren Inszenierungsskizze führt, in der das vorher zusammen getragene Sprachmaterial noch einmal körperlich aktiviert und so vertieft werden kann. In diese Collage können *alle* Teilnehmer integriert werden, denn die Form der Collage lässt die Kombination der verschiedenen Subtexte und somit Sprünge in der Interpretation zu. In der *Reflexionsphase* kann wiederum stichpunktartig in der Fremdsprache (eventuell auch hier szenenweise dem Fragenkatalog folgend) die Dramaturgie der szenischen Collage zusammengetragen werden,

wobei die individuellen Erfahrungen beim Spiel und im gesamten Prozess sicherlich besser in der Muttersprache auszutauschen sind, wenn es eine gemeinsame gibt.

4 Gewinn

Die Arbeit an Subtexten ist nicht reines Abfragen von Textverständnis, sondern kreatives *Ergründen* und *Hinzufügen* von Hintergrundinformationen zu einer Situation und/oder Figur. Es ist Textarchäologie, bei der in den unausgesprochenen Palimpsesten der Originaltexte jene Fundstücke ausgegraben werden, die aus der individuellen Perspektive des Lernenden ins Auge stechen.

In dem beschriebenen Ansatz wird nicht Einfühlung des Individuums gefordert, sondern eine Erfahrung der Gruppe geschaffen. Das bedeutet nicht, dass Emotionen keine Rolle spielen oder gar ausgeschaltet werden, aber die physische Aktion steht im Vordergrund der szenischen Handlung.

Die erfolgreiche Arbeit an Subtexten setzt folgende Haltungen bzw. Herangehensweisen voraus:

- partnerschaftliches Lehrer-Lerner- und Lerner-Lerner-Verhältnis
- Aktivität versus Passivität
- Entwicklung einer offenen Haltung zum Text
- Erproben von Haltungen 'am eigenen Leib'
- bewusstes Spiel
- präzise Fragen stellen, die der Situation und den Teilnehmern angepasst sind, dabei Antworten in ihrer Interpretationsbreite aufgreifen
- *nach* der kreativen 'Freilegung' der *Subtexte*: 'Entschlüsselung' der Fehler und Vertiefung anhand der von Lernern entwickelten Textbeispiele

Die Arbeit an Subtexten führt

- zur Erweiterung sowohl der sprachlichen als auch der theatralen Phantasie
- zu einer subjektiv-kreativen Textinterpretation
- zum Austesten von kulturellen wie persönlichen Grenzen
- zu mehr Selbstbewusstsein beim aktiven Anwenden der fremden Sprache
- zu kommunikativer Kompetenz

Subtexte werden 'konstruiert' wie konstruktivistische Bilder, d.h. nicht nach psychologischen, sondern nach abstrakten Kriterien, was zur Erweiterung des Phantasiespielraums führt. Darüber hinaus kann der Konstruktivismus eines Meyerhold dem Sprachunterricht generell als Anregung dienen, dass Lernen ein kreativer, lehrerseits und lernerseits bewusster und aktiver Prozess ist, dessen Parameter immer wieder hinterfragt werden müssen.

Unter anderem durch die Arbeit an *Subtexten* trägt der Fremdsprachenunterricht zum "Prozess der Sprachbewusstwerdung" (Gnutzmann zitiert in Even 2003: 132) bei. Der hier zugrunde liegende Begriff des Textverständnisses beruht nicht auf der Haltung, dass alles abfragbar sei, sondern auf der Einsicht in die *individuelle* Interpretation des Textes. Wird der Lern- und Lehrvorgang als gemeinsame Inszenierung (cf. Schewe 1993) begriffen, kann ganz bewusst das 'Lernen des Lernens' gefördert werden. Und vor allem die Lust am Lernen, wie es Brecht formuliert hat:

Dieses Lernen sei lustvoll. Als eine Kunst / Werde das Lernen gelehrt,
und auch das Behandeln der Dinge und Menschen / Lehret als Kunst,
und Kunst auszuüben ist lustvoll. (Brecht 1966: 148)

Bibliografie

- Ahrends, Günther (ed.) (1992): *Konstantin Stanislawski. Neue Aspekte und Perspektiven*. Tübingen: Schriftenreihe Forum Neues Theater
- Bertolt Brecht (1966): Gedichte aus dem Messingkauf. In ders.: *Über Theater*. Leipzig: Reclam, 129-164
- Brecht, Bertolt (1990): *Theaterarbeit*. Berlin: Henschel
- Damásios, António (1994): *Descartes' Error. Emotion, Reason and Human Brain*. New York: Putnam Publishing
- Eco, Umberto (1994): *Lector in Fabula*. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Grimm, Jakob und Wilhelm; Steiner, Jörg (2001): *Jorinde und Joringel*. Hamburg: Carlsen
- Heathcote, Dorothy; Bolton, Gavin (1998): Teaching Culture through Drama. In: Byram, Michael (ed.): *Language Teaching in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. London, New York: Cambridge University Press, 160
- Iser, Wolfgang (1984): *Der Akt des Lesens*. München: Fink
- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt: Verlag der Autoren

- Meyerhold, Vsevolod (1967a): Der Schauspieler der Zukunft (1922). In: Meyerhold, Tairov, Wachtangov: *Theateroktober*. Leipzig: Reclam, 101-104
- Meyerhold, Vsevolod (1967b): Balagan (1912). In: Meyerhold, Tairov, Wachtangov: *Theateroktober*. Leipzig: Reclam, 64-100
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Praxis
- Schmid, Herta (1992): Stanislavski und Meyerch'old. In: Ahrends, Günther (ed.) (1992): *Konstantin Stanislawski. Neue Aspekte und Perspektiven*. Tübingen: Schriftenreihe Forum Neues Theater, 65-84
- Stanislawski, Konstantin (1986): *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*. Berlin: Henschel
- Vygotskij, Lev Semeonovic (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuch
- Wagner, Betty Jane (1998): *Educational Drama and Language Arts. What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann

Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit

Ein Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins

Barbara Sinisi

Zusammenfassung

Diese Arbeit basiert auf Erfahrungen mit einem Theaterprojekt in einem italienischen Gymnasium, welches die Aufführung von drei Texten Karl Valentins vorsah. Ziel des Projektes war es, die Motivation der Schüler durch den Ansatz des alternativen, interaktiven und kooperativen Lernens aufrechtzuerhalten und die mündliche Kommunikation durch eine handlungsorientierte, erfahrungsbezogene Struktur des Unterrichts zu fördern.

Studien im Bereich der Gesprächsanalyse zeigen, dass Kommunikation nur zu einem sehr geringen Teil aus Worten besteht, sich hingegen vielmehr aus Körpersprache und Intonation ergibt. Um eine wirklich interkulturelle Kommunikation zu sichern, bedarf es daher Methoden der Didaktik mit ganzheitlich-pädagogischem Anspruch, die paralinguistische Phänomene wie Intonation, Prosodie, Gestik, Mimik und Proxemik nicht vernachlässigen. Theaterarbeit eignet sich dafür in ganz besonderem Maße, weil sie einen ganzheitlichen Einsatz des Spielers erfordert und damit einen Kommunikationsprozess ermöglicht, in dem nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Ausdrucksmittel Verwendung finden.

Indem die Schüler ein Mustergespräch auswendig lernen und mehrmals im Kontext üben – auf verbaler, paraverbaler und nicht verbaler Ebene –, lernen sie, kommunikativ-funktional kohärente Gesprächssequenzen zu bauen. Die ausgewählten Texte erwiesen sich darüber hinaus als besonders interessant aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung, die die wichtigsten Merkmale authentischer Gesprächshandlungen aufweist.

1 Vorwort: Zum Problem der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Ich hasse den Künstler als „höheres Wesen“ und suche in jedem Menschen den Künstler zu finden. [...] Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere, keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden. (Augusto Boal)

Diese Arbeit ist dank der Erfahrungen mit einem Theaterprojekt an einem italienischen Gymnasium entstanden, welches die schauspielerische Darstellung von drei Werken Karl Valentins zum Inhalt hatte und an dem ich als Beobachterin im Rahmen meines Referendariats an der SSIS-Toscana teilnahm. Hauptziel des Projekts war die Förderung der Sprechfertigkeit in einer Anfängergruppe DaF-Lernender mittels dramapädagogischer Übungen.

Ein wichtiges Paradigma der Fremdsprachendidaktik ist seit der kommunikativen Wende „die Befähigung zum erfolgreichen sprachlichen Handeln in authentischen Situationen des privaten und beruflichen Alltags“ (Rieger 2004: 393). Die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache erweist sich somit schon seit langem als zentrales Thema der Fremdsprachenunterrichts- und der DaF-Forschung. Eine Analyse der wichtigsten DaF-Textbücher und -Lehrwerke anhand der von der Forschung erarbeiteten Maßstäbe für die Evaluierung der Authentizitätsnähe von Hörtexten hat aber ergeben, dass ein deutlicher Mangel an Elementen der Authentizität besteht, die auf die eigentliche Praxis der gesprochenen Sprache hinweisen (cf. Rieger 2004: 393). Besonders auffällig sind in dieser Hinsicht Mängel an

- Konflikten oder Reibungen im Sprechwechsel (Ping-Pong-Prinzip)
- simultanem Sprechen, Überlappungen, Unterbrechungen
- interaktiven Sprecher- oder Hörersignalen
- Aufmerksamkeitssignalen
- Signalen des Nicht-Verstehens
- Routineformeln bei Gesprächsanfang oder -ende
- Reparaturarbeit bei Konfliktgesprächen
- Reformulierungen¹

Die in Lehrwerken vorhandenen Dialoge, die nach dem Europäischen Referenzrahmen der Einübung der oben genannten diskursiv-pragmatischen Merkmale der gesprochenen Sprache dienen sollten, erweisen sich für diesen Zweck als nicht geeignet: In fast allen Lehrbüchern geht es viel mehr darum, das Thema und den Wortschatz der Lerneinheit zu präsentieren, als darum, zu zeigen, wie tatsächlich gesprochen wird.

Neuere fremdsprachendidaktische Studien weisen aber nach, dass für das Gelingen der Kommunikation nicht nur die grammatikalische Kompetenz wichtig ist, sondern auch andere, eher pragmatisch orientierte Kompetenzen von Bedeutung sind, die von Kasper folgendermaßen definiert werden:

¹ Fazit einer Analyse der in den wichtigsten Lehrwerken beinhalteten Hörtexte während einer SSIS-Sitzung (SSIS Florenz, 24.01.07, Marie Rieger: „Didaktik der gesprochenen Sprache“). Siehe in diesem Zusammenhang auch Anhang A.

- die *pragmatische Kompetenz* oder „das Wissen über die Konstitutionsbedingungen von Sprechhandlungen, ihre kontextuell und sozial angemessene Realisierung und Sequenzierung“
- die *Diskurskompetenz* oder „das Wissen über die Eröffnung, Beendigung und Aufrechterhaltung von Diskursen, über ihre interne Strukturierung, über die Organisation des Sprecherwechsels und über die Beseitigung aufgetretener Störungen“
- die *strategische Kompetenz* oder „das Wissen über die Strategien, die zur Lösung von Verstehens- und Ausdrucksproblemen und zum Sprachlernen eingesetzt werden können“ (Kasper, zitiert nach Rieger 2004: 394f).

Rieger hebt hervor, dass all diese Kompetenzen eine sehr große Rolle in der Kommunikation spielen, da „das Misslingen der interkulturellen Kommunikation seine Ursache oft nicht im grammatikalischen, sondern im diskursiven und pragmatischen Bereich findet“ (Rieger 2004: 394f). Insofern ist die Verwendung authentischer Materialien besonders wichtig, da sie den Umgang mit „relevant textsortenspezifischen Merkmalen“ (Rieger 2004: 395) ermöglicht. In dieser Hinsicht stellt der literarische Text oft einen Kompromiss zwischen Kunst- und Alltagssprache dar, vor allem wenn er sich die Aufgabe der mimischen Reproduktion der Wirklichkeit stellt.

Darüber hinaus werden didaktische Ansätze angestrebt, welche die Kommunikation als 'Ganzes' betrachten und auch paraverbale und nicht-verbale Elemente miteinbeziehen. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie der dramapädagogische Ansatz, der auf dem Prinzip der Ganzheit des Lernens basiert, gewinnbringend für die Förderung einer authentischen mündlichen Kommunikation in der Zielsprache eingesetzt werden kann.

2 Drama im DaF-Unterricht: Theoretische Grundlagen

Die theoretische Grundlage des dramapädagogischen Ansatzes bildet das Konzept des handlungsorientierten Fremdsprachenlehrens und -lernens. Die kommunikative Wende gegen Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre, aber auch die mentalistische Wende der 90er Jahre (cf. Götze in Even 2003: 128ff) und die konstruktivistischen Ansätze, die seit einiger Zeit in der theoretischen Diskussion sind (cf. Wolff 1997; Wolff 2000), bringen ein verstärktes Interesse für den Bereich Drama mit sich, und seit Anfang der 90er Jahre lassen sich deutliche Tendenzen zur Entwicklung einer eigenständigen dramabezogenen Fremdsprachendidaktik erkennen (cf. Schewe 2007).

Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der von der dramapädagogischen Forschung wiederaufgenommene Begriff der *Ganzheit* des Lernens: Im Gegensatz zum frontalen Unterricht, der nur bestimmte Aspekte der lernenden Person im Lernprozess fördert, erfordert der dramapädagogische Ansatz die Anteilnahme des ganzen Menschen. Die komplexen Aktivitäten, die

in einen fiktiven Situationsrahmen eingebettet sind, nehmen somit gleichzeitig das intellektuelle, motorische, affektive und interaktive Engagement der Teilnehmer in Anspruch.

Zur Förderung eines auf dem Prinzip der Ganzheit der Kommunikation basierenden Fremdsprachenunterrichts gewinnt infolgedessen der dramapädagogische Ansatz in der Fremdsprachendidaktik immer mehr an Bedeutung, was sich in der positiven Resonanz auf die für fortgeschrittene Lerner entwickelten Unterrichtsmodelle widerspiegelt. In seinem Aufsatz *Kein trockener Anfängerunterricht mehr!* zeigt Wettemann (2007) auf, wie der dramapädagogische Ansatz auch für Sprachanfänger (ohne oder mit sehr geringen Vorkenntnissen) gewinnbringend eingesetzt werden kann.

2.1 Klassenmotivation: Lernprozess als Erfahrung der Ganzheit

Das Problem der Klassenmotivation erweist sich immer wieder als eine der zentralen Fragestellungen des Lehr- und Lernprozesses vor allem in der Schule, und die Suche nach abwechslungsreichen Formen der Unterrichtsgestaltung scheint heutzutage eine der wichtigsten Aufgaben jedes Lehrers² zu sein. Insofern können negative Erfahrungen mit Frontalunterrichtsmethoden einen guten Anlass darstellen, dramapädagogische Ansätze zu erproben³.

Das hier beschriebene Theaterprojekt ist in der Tat entstanden, um der fehlenden Motivation der Schüler der besagten Zielgruppe im Deutschunterricht entgegenzuwirken. Generell ist im italienischen Schulalltag, in dem der didaktische Ansatz des Frontalunterrichts, in Verbindung mit dem mechanischen Erlernen des Vokabulars und der grammatikalischen Strukturen eine bestimmende Rolle spielt, ein mangelndes Interesse am Erlernen von Fremdsprachen festzustellen. Eine analytische und ausschließlich kognitive Herangehensweise an den Fremdsprachenerwerb schien das Interesse der italienischen Schüler nicht zu wecken. Im Zusammenhang der sprachlichen Leistung machte sich zudem eine gewisse Mechanik in der spontanen Sprachproduktion bemerkbar, selbst in Anbetracht einer fundierten Kenntnis grammatikalischer Regeln.

Um die Motivation der Schüler aufrechtzuerhalten, sind, wie Schewe hervorhebt, Methoden im Fremdsprachenunterricht erforderlich, die nicht nur „alternativ“ sind, sondern auch „interaktiv“, „handlungsorientiert“ und „erfahrungsbezogen“ (Schewe 1993: 206). Der dramapädagogische Ansatz

² Die generische Bezeichnung wird aus Gründen der Lesbarkeit gewählt.

³ Beispielsweise beschreibt Brisson ihre persönliche Unterrichtserfahrung folgendermaßen: "My motivation for using drama-in-education techniques to teach literary works is based on my own (frustrating) experiences in literature classes as a student and (disappointing) observations of such courses as a teacher. All too often I have found these classes being taught in an entirely teacher-centered way. What was named a discussion was in fact a ping-pong situation or in Alexander's words a 'recitation script' created by the teacher asking questions and some of the students trying to come up with the answer they hoped would match that of their teacher. In larger classes, only a few were actively involved while others listened passively or were pre-occupied with other activities, such as reading cartoons or drawing pictures. What was meant to excite all students, ended up stimulating only a few, and their teachers complained that many were not 'getting it'." (Brisson 2007)

erfüllt diese Ansprüche, indem er die Schüler im Rahmen eines interaktiven Lernprozesses zum Erlebnis einer sprachlichen Handlungssituation bringt. Somit wird der Aufbau eines intuitiven **Sprachgefühls** und einer autonomen Sprachbewusstheit (zum Begriff der *Language Awareness* cf. Even 2003: 128ff) auf der Grundlage eigenaktiver Lernprozesse gefördert.

Die Wichtigkeit eines holistischen und nicht nur kognitiven Ansatzes ist auch von der Neurowissenschaft bewiesen worden. Die Neurolinguistik zeigt, dass auch Emotionen für die Aneignung einer fremden Sprache große Bedeutung haben, indem sie die kognitive Verarbeitung steuern. Während positive Gefühle die Speicherung im Gedächtnis fördern (cf. Even 2003: 82-89), beeinträchtigen negative Gefühle und daraus resultierende Abwehrhaltungen die kognitive Lernleistung. Die Rolle der Emotionen und der Sinnlichkeit im Lernprozess sowie das Streben nach Ganzheit in der Lernerfahrung hebt auch Schewe hervor, wenn er schreibt:

Lernen in unseren Schulen ist zu verkopft. Sinnlichkeit und Lernen sind eher zu einem Gegensatzpaar geworden, als dass sich in diesen Begriffen eine Einheit spiegeln würde. (Schewe 1993: 63)

Unter dem Gesichtspunkt einer Ausdifferenzierung der beiden Gehirnhemisphären und ihrer Funktionen betont Schewe die Zentralität des Ganzheit-Begriffs in der Fremdsprachendidaktik, indem er auf Baur's Analyse der Suggestopädie zurückgreift:

Wenn man die Fähigkeiten von ‚links‘ und ‚rechts‘ miteinander vergleicht, so wird deutlich, daß die sprachliche Überlegenheit des linken Gehirns ohne eine Kooperation mit den Fähigkeiten der rechten Hemisphäre eine Sprache darstellt, die die Fähigkeit der Kommunikation nicht besitzt. Zur kommunikativen Kompetenz gehören viele Fähigkeiten, über welche die rechte Gehirnhälfte verfügt: das Erkennen eines Gesprächspartners, die Beobachtung und Bewertung seiner emotionalen Reaktionen, die richtige Einschätzung der Gesamtsituation. (Baur, zitiert in Schewe 1993: 209)

Even betont in diesem Zusammenhang, dass die traditionelle Auffassung, dass die linke ‚kognitive‘, ‚analytische‘ Hirnhälfte für die Steuerung des Mutterspracherwerbs zuständig sei und dass hingegen die Aneignung einer Fremdsprache mehr in die Domäne der ‚rechten‘, ‚emotionalen‘ oder ‚ganzheitlichen‘ Hirnhälfte falle, nur teilweise richtig sei. Sie widerspricht somit der These einer klaren Unterscheidung zwischen einem deklarativen/expliciten/kontrollierten Lernprozess und einem prozeduralen/impliziten/natürlichen/holistischen Erwerbsprozess (cf. Krashen's „Monitor-Hypothese“, zitiert in Even 2003: 104), nach welcher deklarative Wissensbestände „eher statische Kenntnisse über einen Sachverhalt beinhalten“, während „prozedurale Kenntnisse“ die Lernenden dazu befähigen, „dieses Wissen zur Anwendung zu bringen bzw. es im Fremdspracherwerb in sprachliches Handeln umzusetzen“ (Anderson, zitiert in Even 2003: 104). Sie vertritt hingegen die Auffassung, dass „Sprechen und Sprachlernen die Kombination beider Hirnhemisphären“ erfordern, wobei, „je

nach Lernsituation, die eine oder die andere Sorte von Verarbeitungsstrategien überwiegen mag“ (Even 2003: 103). Somit erweist sich ein Anspruch der Ganzheitlichkeit in der Didaktik der Fremdsprachen als ein zentrales Thema (cf. Schewe 1993: 210). An Pestalozzi anknüpfend spricht Schewe in diesem Zusammenhang von einem „Lernen und Lehren mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe 2004: 399).

Die Entscheidung ein Theaterstück vorzuführen ergab sich aus der Forderung nach einem Unterricht, in den möglichst viele Sinne einbezogen werden und in dem Lernern sowohl die Inhalts- als auch die Beziehungsebene des kommunikativen Prozesses bewusst gemacht werden. Im Mittelpunkt des Lernprozesses sollte nicht die grammatikalische und morphosyntaktische Struktur der Zielsprache stehen, sondern die Interaktion mittels der Sprache selbst, die sich somit in ihrer pragmatischen Funktion zeigt.

2.2 Lernerautonomie

Aus der Perspektive der kognitiven Lerntheorie sind Wahrnehmen und Verstehen konstruktive Operationen, die jeder Mensch individuell auf der Grundlage seines spezifischen Welt- und Erfahrungswissens durchführt:

Lernen wird [...] als eine aktive Tätigkeit verstanden, die der Lerner unabhängig durchführt und die nicht von außen beeinflusst oder kontrolliert werden kann. (Wolff, zitiert in Wettemann 2007)

Nach Wolffs Ansicht kann eine Person nicht von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlasst werden, sondern die interne Struktur der Person bestimmt immer, wie sie sich mit Anregungen, die aus dem umgebenden Milieu kommen, auseinandersetzt. Nach konstruktivistischer Auffassung ist Lernen nicht „die Aneignung einer extern vorgegebenen objektiven Portion des Wissens“, sondern „die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen“ (Werning 1998: 40).

Die lerntheoretischen Konzepte der kognitiven und der konstruktivistisch orientierten Psychologie messen dem strategischen Verhalten des Lernenden eine zentrale Bedeutung bei. Lernen wird als eine aktive Tätigkeit gesehen, die vom Lernenden selbständig durchgeführt werden muss. Der Lernende konstruiert sich sein Wissen aus den angebotenen Informationen: Lernen wird als ‚kreativer Konstruktionsprozess‘ gesehen. (Wolff 1997); der Lernprozess setzt also einen gewissen Grad von Verantwortungsübernahme seitens des Lernenden voraus. Im Vergleich zu einem frontalen Unterricht erlebt in dieser Hinsicht das Lernen im dramapädagogischen Unterricht eine starke Demokratisierung. Der Lehrer ist nicht mehr derjenige, der die Information besitzt und sie den sich widersetzenden Schülern mitteilen muss. Letztere sind auch keine passiven Subjekte des Lernprozesses mehr, die vom Lehrer völlig abhängig sind, sondern sie sind gerade diejenigen, die den Lernprozess zu Stande bringen; der Lehrer übernimmt die Rolle eines *facilitator* (cf. Borge 2007). Es ist das, was nach einer

konstruktivistischen Auffassung des Lernprozesses als Opposition zwischen „Instruktivismus“ (in einem frontalen Unterricht) und „Konstruktivismus“ (in allen Formen des handlungsorientierten Unterrichts) bezeichnet wird (cf. Wolff 1997, Wolff 2000).

Obwohl es sich im hier betrachteten Projekt nicht um eine improvisierte Arbeit handelte, da es auf einem schon bestehenden Werk basierte, wurde besonderes Augenmerk auf den Studenten als Protagonist einer jeden Phase des Lernprozesses, vom Studium des Textes bis hin zur Pflege der technischen Details der Inszenierung, gelegt. Von besonderer Bedeutung war außerdem die induktive Arbeit der Semantisierung des Textes. Durch den Versuch den Text zu interpretieren, wurde die Sprache von den Schülern selbst semantisiert, nicht nur im Hinblick auf linguistische Strukturen, sondern auch und vor allem in ihrer pragmatischen Funktion, das heißt als Mittel der Kommunikation und Ausdruck von Gefühlen (in ihrer verbalen, para-verbalen und non-verbalen Erscheinungsform). Die Schüler wurden aufgefordert, in Einzel- und Gruppenarbeit, einzelne Textstellen zu interpretieren, indem sie sich in die dargestellte Situation und Gemütslage der Protagonisten hineinversetzten.

Die Rolle des Lehrers war die eines Moderators, der die einzelnen Aktivitäten koordinierte. Indem die Schüler selbst den Unterricht mitgestalteten, wurde darüber hinaus die Untergliederung in die vier klassischen Sozialformen, mit denen die Beziehungsstruktur des Unterrichts geregelt wird – Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit –, gesprengt.

2.3 Kommunikation im Unterricht

Eine der bestimmenden Zielsetzungen des durchgeführten Projektes war es, keinen grammatikorientierten Unterricht durchzuführen, sondern einen kommunikationsorientierten Lernprozess zu ermöglichen (Wettemann 2007). Unter Rückgriff auf Krashen hebt Weiss (2007) in diesem Zusammenhang hervor, dass der dramapädagogische Ansatz, der von einer entspannenden und freundlichen Atmosphäre ausgeht, den Lernenden helfe, sich auf die pragmatische Funktion der Sprache in einem kommunikativen Kontext zu konzentrieren, und Angst- und Abwehrmechanismen verhindere. Im hier behandelten Projekt entstand die lockere, ungezwungene Stimmung aus dem spielerischen Lernkontext und aus der Überwindung der klassischen Sozialformen. Auch kognitive und konstruktivistische Lerntheoretiker verweisen darauf, dass eine stressfreie und lernfreundliche Umgebung wichtig für das Bewusstwerden der individuellen Strategien beim Lernen und für die eigenständige Verarbeitung des linguistischen Inputs sei (cf. Wolff 1997). In diesem Zusammenhang hebt auch Edmondson hervor, dass „input as a category only becomes theoretically interesting when it moves into interaction“, oder anders gesagt: „it's only as interaction that input is critically relevant for language development“ (Edmondson 1999: 185).

Der ganzheitliche Lehr-/Lernansatz sollte in der Durchführung des Projektes insofern dazu dienen, die Lernenden dazu zu bringen, neue Erfahrungen mit

der Sprache zu machen, die Initiative im Lernprozess zu übernehmen und linguistische und paralinguistische Experimente durchzuführen: Im Schutz der Rolle sollten sich die Lerner freier fühlen und weniger Angst haben, beim Sprechen Fehler zu machen oder neue verbale und nonverbale Alternativen auszuprobieren. Die Überwindung psychologischer und sozialer Hemmungen durch die Übernahme einer fiktiven Rolle sollte darüber hinaus die für interkulturelle Kommunikation unentbehrliche Empathiefähigkeit fördern helfen (ibid.).

Was den interkulturellen Ansatz anbelangt, muss man darauf hinweisen, dass die Kommunikation sich nicht nur auf verbaler Ebene abspielt, sondern auch aus paraverbalen oder nicht verbalen Elementen besteht, die für das Gelingen der inhaltlichen Übertragung nicht wegzudenken sind:

Facing another culture, the other, is a complex process, and long before language even begins to come into play, we perceive the body language, manner and appearance of the person we are dealing with. [...] Especially in an international context you may meet a 'confusion of body-languages' which often leads to misunderstandings. We tend to interpret the other's body language and behaviour from the perspective of our own social and cultural background and this may be a major reason for mutual misunderstandings. (Blankmeyer 2004: 125, 132)

Donohoe (2004: 87) zitiert eine Studie von Mehrabian und Ferris (1967), die zeigt, dass Kommunikation nur zu einem sehr geringen Teil aus Worten besteht: Demnach vollziehen sich 55% der Kommunikation über Körpersprache, 38% über die Intonation und nur 7% über den Inhalt selbst.

Einer umfassenden Sicht interkultureller Kommunikation werden am ehesten didaktische Konzepte gerecht, die einen ganzheitlich-pädagogischen Anspruch haben und die paralinguistische Phänomene wie Intonation, Prosodie, Gestik, Mimik und Proxemik nicht vernachlässigen. Da der dramapädagogische Ansatz nicht nur den Kopf, sondern den ganzen Körper anspricht, eignet er sich dafür in ganz besonderem Maße.

Da Dramapädagogik auf dem Prinzip des kooperativen Lernens basiert, liefert sie darüber hinaus die Voraussetzungen für einen Dialog unter den Teilnehmern und fördert somit die Bereitschaft zur interpersonellen Kommunikation im Umgang mit dem Anderen. So beschreibt Fleming die „interkulturelle Bereitschaft“ als „curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own“ (Fleming 2004: 121). Theater stellt in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit der Exploration des Anderen dar, indem der Lerner im Rahmen einer kooperativen Lernerfahrung mit anderen Menschen in Kontakt kommt, aber auch indem er sich zuallererst mit einer fiktiven Rolle auseinandersetzt:

Im Theater bietet sich die einmalige Gelegenheit, unter der Maske einer als Nicht-Ich definierten Person probeweise einen virtuellen Aspekt des Selbst zu verkörpern und sich mit ihm auseinanderzusetzen, als wäre es eine Andere. (Huber 2004: 54)

Im Laufe dramapädagogischer Arbeit wird sichtbar, wie das „psychisch vielfältig angelegte Rollenpotenzial jedes und jeder Einzelnen“ (ibid. 61) im Rahmen eines kollaborativen Lernprozesses entwickelt werden und zu einem gemeinsamen (sprachlichen und dramatischen) Produkt führen kann.

Wie bereits erwähnt, ist der Schauspieler innerhalb des „Spiel-Rahmens“ (Goffman, zitiert in Huber 2004: 70) vor den Konsequenzen geschützt, die sein Alltagshandeln sanktionieren: Im Schutz des Spiel-Rahmens kann er mit neuen Verhaltensweisen und Handlungssituationen experimentieren, die im Rahmen des Unterrichts und des Alltagslebens entweder nicht möglich oder zu gewagt wären. Maskierung und Spiel-Rahmen verleihen den Lernern Sicherheit, indem sie aus einer stark strukturierten und durch die Gesellschaft bestimmten Definition des Selbst befreien: Sie ermöglichen die Erfahrung des Anderen in einer entspannten, behüteten Lernsituation.

3 Drama als Förderung der Sprechfertigkeit: Beschreibung des Projektes

3.1 Beschreibung des Projektes

Das Projekt wurde für eine zweite Klasse eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums entwickelt, in der 15-jährige Schüler neben Englisch auch Deutsch als zweite Fremdsprache lernten. Anlass war die Teilnahme an einem Wettbewerb des Goethe-Instituts, der die Aufführung deutscher literarischer Texte vorsah.

3.2 Lernerniveau

Die Schüler verfügten über unterschiedliche Kompetenzen in der Zielsprache, da die Klasse sowohl aus Lernern bestand, die schon in der *scuola media* im Fach Deutsch unterrichtet worden waren, als auch aus Schülern, die erst im Gymnasium Deutsch gewählt hatten. Im Allgemeinen entsprach die Kompetenz der Teilnehmer dem A1-A1+-Niveau des Europäischen Referenzrahmens. In Bezug auf das unterschiedliche Lernerniveau erwies sich ein dramapädagogischer Ansatz als besonders geeignet, da die Rollenverteilung die Ausdifferenzierung der Lernerkompetenzen berücksichtigte.

3.3 Unterrichtsmaterialien:

Das Projekt bestand in der Einübung und Aufführung von drei Texten Karl Valentins: *Die Brille*, *Der Hasenbraten*, *Der Buchbindermeister Wanninger*. Die ausgewählten Texte erwiesen sich als besonders interessant aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung, die die wichtigsten Merkmale authentischer Gesprächshandlungen aufweist, wie im Folgenden gezeigt werden soll. In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass insbesondere Texte ausgewählt wurden, in denen die Charakteristika der gesprochenen Sprache so gut wie

möglich erhalten waren (siehe Checkliste der Merkmale der gesprochenen Sprache im Anhang). Die Tatsache, dass Karl Valentin ein Mundartautor ist, machte während der rezeptiven Phase (der Analyse des Textes) eine Betrachtung der verschiedenen linguistischen Varianten der deutschen Sprache möglich. Da es sich um eine Anfängerklasse handelte, entschied man sich dennoch, in der produktiven Phase (der Darstellung des Theaterstücks) mit einem Text zu arbeiten, der sich so weit wie möglich dem Hochdeutschen annäherte, um die Schüler nicht mit ausgeprägten dialektalen Ausdrücken zu verunsichern. In der Phase der Textadaption wurden deshalb diejenigen dialektalischen Ausdrücke herausgestrichen und mit dem entsprechenden hochdeutschen Ausdruck ersetzt, die, nach Meinung des Lehrers, von den Schüler leicht verwechselt werden konnten. Einige regionale Formen wurden absichtlich, nach Absprache mit den Schülern, im Text gelassen, um eine gewisse Authentizität des "Endprodukts" zu bewahren.

3.4 Lernziele

Ziel des Projekts war es, die Motivation der Schüler durch alternative, interaktive und kooperative Lernformen und speziell die mündliche Kommunikation durch eine handlungsorientierte, erfahrungsbezogene Struktur des Unterrichts zu fördern. Besonders relevant war in dieser Hinsicht der ganzheitlich-pädagogische Anspruch, mit dem ganzen Körper zu arbeiten und die paralinguistischen Phänomene der mündlichen Kommunikation wie Intonation, Prosodie, Gestik, Mimik und Proxemik nicht zu vernachlässigen. Darüber hinaus bestand das Ziel einer solchen Arbeit darin, die Schüler mit einer so weit wie möglich authentischen Sprachsituation zu konfrontieren und ihnen damit die Möglichkeit zu eröffnen, authentische Spracherfahrungen zu sammeln und formalsprachliche Kompetenzen in Bezug auf die textsortenspezifischen Konventionen der mündlichen Kommunikation zu erwerben.

3.5 Zeit und Raum

Das Projekt fand zum Teil im Rahmen des regulären Deutschunterrichts statt (in Anwesenheit der Lehrerin Alessandra Papi und der Sprachassistentin Sonja Hösch), zum Teil im Rahmen des am Nachmittag von der Sprachassistentin geleiteten Theaterworkshops.

3.6 Unterrichtsaufbau

Vorbereitungsphase: Die Lehrerin wählte die Texte aus und besorgte die Hörversionen (die Originalaufnahmen Karl Valentins).

Einstiegsphase + Erarbeitungsphase I: Der Text wurde im Plenum gelesen, interpretiert und kommentiert. Während der Interpretationsarbeit wurde gemäß der üblichen Phasen des Leseverständnisses vorgegangen. Der Lehrer bereitete die Jugendlichen auf das Thema vor, indem er sie nach ihren spontanen Assoziationen mit dem Titel fragte und sie dazu anregte, sich die

mögliche Handlungssituation vorzustellen. Die Lesearbeit fing mit der Phase des „globalen Lesens“ an, in welcher die Schüler nur die Protagonisten, die Handlungssituation und das allgemeine Thema des Gesprächs herausfinden sollten. Danach fragte der Lehrer nach genaueren Informationen und die Schüler mussten daraufhin den Text noch einmal lesen, um darin die Antworten zu finden (und übten auf diese Weise automatisch das selektive Lesen. Schließlich wurde der Text im Detail gelesen und die Schüler versuchten, die einzelnen Textpassagen zu interpretieren. Bei der Interpretation des Textes forderte die Lehrerin die Schüler auf, spontane Assoziationen zu den unterschiedlichen Situationen auszudrücken und in die Rolle der Figuren zu schlüpfen.

Erarbeitungsphase II: Aus diesen Assoziationen heraus entwickelten die Schüler unterschiedliche Aufführungsmöglichkeiten. Die Schüler erhielten sodann die Aufgabe, gemeinsam mit der Lehrerin und der Sprachassistentin, den Text umzuschreiben: Die Hauptrollen sollten in mehrere Nebenrollen unterteilt werden, um die Zahl der Mitspieler zu erhöhen; daneben war das Setting zu aktualisieren. Dabei wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass die charakteristischen Merkmale der gesprochenen Sprache nicht beeinträchtigt wurden (zur Überarbeitung des Textes siehe Kapitel: „Unterrichtsmaterialien“). Nach der gemeinsamen Texterschließung und -überarbeitung wurden die Rollen verteilt – unter Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen und der persönlichen Eigenschaften, aber auch der Wünsche und Interessen der Beteiligten. Es bildeten sich drei Gruppen, in denen die Aufführung der jeweiligen Kurztexte Valentins erarbeitet wurde.

Erarbeitungsphase III: An dieser Stelle wurden die paraverbalen und non-verbalen Elemente ausgearbeitet. Die Schüler sollten den Text Satz für Satz noch einmal lesen und dann in Gruppenarbeit die korrekte Intonation zur Rezitation der einzelnen Textstellen erarbeiten. Danach wurden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen verglichen und im Plenum diskutiert. In dieser Phase forderte die Sprachassistentin die Schüler dazu auf, über die Bedeutungsvariationen der Aussage im Text nachzudenken, die sich aus der verschiedenen Intonationsvorschlägen ergaben. Zuletzt spielte der Lehrer den Schülern die original Hörtexte von Karl Valentin vor und führte auf diese Weise weiteren Diskussionsstoff ein. Waren sich die Schüler über eine Intonation einig, wurde diese im Text nach dem folgenden Prinzip gekennzeichnet: Majuskeln = sehr starke Betonung, Fett gedruckt = starke Betonung, Unterstrichen = leichtere Betonung (siehe Anhang: „Texte“). Die Sprachassistentin schrieb daraufhin den Text gemäß der Angaben nach. Auch Mimik und Proxemik wurden an dieser Stelle beschlossen. Die Schüler sollten sich überlegen, wie die einzelnen Sätze mit Körpersprache begleitet werden könnten. Die einzelnen Ideen wurden miteinander ausdiskutiert, bis sich die Schüler auf eine Lösung einigten. Eine Übung, die man in dieser Phase einfügen könnte und die insbesondere für die interkulturelle Kommunikation von Bedeutung ist, ist der Vergleich zwischen der italienischen und der deutschen Gestik. Hier ist die Präsenz der Sprachassistentin sehr wichtig, die in diesem Zusammenhang die Jugendlichen dazu auffordern könnte, jeden Satz spontan mit einer Geste zu

verbinden, um ihnen danach zu zeigen, dass die “deutschen Gesten” oftmals nicht mit den italienischen übereinstimmen.

Erarbeitungsphase IV: In dieser Phase beschäftigten sich die Gruppen mit der Memorierung des Textes. Dabei wurden schwierige Textstellen mit Hilfe von Aussprache- und Intonationsübungen („drills“) erarbeitet. Die Schüler konnten auch auf die Hörversion des Textes zugreifen und damit ihre Aussprache und Prosodie verbessern, wenngleich die bayrische Mundart für die Anfänger nicht gerade einfach zu bewältigen war. Darüber hinaus mussten die Schüler bei den Drillübungen die zu wiederholende sprachliche Sequenz immer mit einer Geste assoziieren, damit das Lernen nicht nur kognitiv, sondern ganzheitlich erfolgte. Es wurde zuerst auf Wortebene und dann auf Satzebene gearbeitet, so dass die Schüler mit der Memorierung kürzerer Sprachsequenzen anfangen konnten. Die Arbeit mit den Hörtexten sowie die Drillübungen erfolgten im Plenum.

Erarbeitungsphase V: Anschließend übten die einzelnen Gruppen unter Regie der Lehrerin und der Sprachassistentin die jeweiligen Szenen ein. Bei dieser Gelegenheit wurde nochmals besonderes Augenmerk auf die Aussprache, die Intonation, die Mimik und die Proxemik gelegt. Auch die ersten Entwürfe der Kostüme und des Bühnenbildes fanden in dieser Phase statt.

Erarbeitungsphase VI: Die Texte wurden im Laufe der nächsten Wochen mehrmals geübt, um eine Internalisierung der Aussprache, der Intonation und der Gestik zu ermöglichen. In dieser Phase erarbeiteten die Schüler auch das Bühnenbild und die Kostüme, so dass die Generalprobe schon in Kostümen erfolgen konnte.

Präsentationsphase: Das Stück wurde im März 2007 im Rahmen des vom Goethe-Institut organisierten Wettbewerbs in Turin aufgeführt. Eine zweite Aufführung fand im Juni 2007 bei einem Abschlusstreffen vor Schülern, Lehrern und Familien statt.

3.7 Merkmale der gesprochenen Sprache und dramapädagogische Erarbeitung

Von besonderer Relevanz für das Projekt waren, wie bereits erwähnt, die Eigenheiten der in den Texten Karl Valentins verwendeten Sprache und die darin vollzogenen sprachlichen Handlungen. Bei der Textauswahl wurde besonderer Wert auf die „Authentizitätsnähe“ der Gesprächshandlung gelegt: Die Texte sollten so weit wie möglich den Parametern der authentischen mündlichen Kommunikation entsprechen. Damit konzentrierte sich die Zielsetzung des Projekts auf die Vermittlung der Merkmale gesprochener Sprache, die sich – wie von der DaF- und der Gesprächsforschung herausgearbeitet – durch ihre hohe Relevanz für das Gelingen der interkulturellen Kommunikation auszeichnen. Im Folgenden sollen diese Merkmale zusammengefasst und anhand der aufgeführten Stücke (vgl. Anhang) illustriert und diskutiert werden.

Verbale, paraverbale, nonverbale Ebene — Wie eingangs festgestellt, besteht mündliche Kommunikation nicht nur aus verbalen Elementen, sondern spielt

sich auch auf paraverbaler und nonverbaler Ebene ab (cf. Brinker/Sager 2001: 48ff). Der Ansatz einer Didaktik der gesprochenen Sprache muss insofern von einer pädagogischen Praxis ausgehen, die diese drei Ebenen berücksichtigt. Bei der Erarbeitung eines Theaterstücks ergibt sich als Erstes das Problem der Transkription/Verbalisierung solcher Elemente. Es wurde im Kontext des beschriebenen Theaterprojekts folgendermaßen gelöst:

Verbale Ebene: modifizierte orthographische Transkription des Textes

Ach red' doch nicht so blöd daher; Jaaaaa! [Anhang B1];
weil 's so heiß ist; Ich geh'; Das glaub' ich auch [Anhang B2];
passens auf; dass ich's dazugeb [Anhang B3]

Paraverbale Ebene: Pausen oder andere paraverbale Lautproduktionen: Im Text angegeben oder durch verbale Regieanweisungen des Lehrers während der Probe angekündigt.

Hm!! [Anhang B1];
Schlürft [Anhang B2];
He!; ..äää [Anhang B3]

Intonation und Emphase: Wörter, die emphatisch sind, durch Fettdruck und Majuskeln hervorgehoben (starke – sehr starke Emphase) oder unterstrichen (leichte Emphase).

Beispiele:

Ja, da fragen Sie am besten den Herrn Direktor **selbst**, der ist aber jetzt **nicht** in der Schule. [Anhang B3]

Nonverbale Ebene: Gestik und Mimik gemeinsam erarbeitet und dann während den Proben nach verbalen Regieanweisungen des Lehrers eingeübt.

Syntax — Im Bereich der Syntax kann festgestellt werden, dass die meisten der in den Lehrwerken als gesprochene Sprache gekennzeichneten Texte sich an Normen der Schriftsprache orientieren. In den aufgeführten Texten kommen hingegen syntaktische Phänomene, die für die gesprochene Sprache typisch sind, wie Links- und Rechtsversetzung, Satzverschränkung, Ausklammerung sowie Satzabbruch und Wiederholungen sehr oft vor. Auch die Verbzweitstellung nach „weil“ und „obwohl“, die als charakteristische Erscheinung der gesprochenen Sprache gilt, ist in den aufgeführten Theaterstücken reichlich vorhanden⁴ (cf. Günthner 2002: 67-74).

Beispiele:

Ich hab ja nur gemeint und **MEINEN** wird man ja noch dürfen, **oder?**
[Anhang B2]

Da schau her, jetzt **haben** wir die Bescherung! [Anhang B2]

⁴ Eine solche abweichende Verbstellung könnte sich allerdings besonders bei Anfängern als verwirrend erweisen, da sie in der Regel Schwierigkeiten haben die richtige Verbstellung bei Nebensätzen zu automatisieren. Es wurden aus diesem Grund nach „weil“ und „obwohl“ Gedankenstriche gesetzt, denn laut *Grammatik mit (Un)Sinn und Verstand* sollte man sich bei der Stellung des Verbs auf Platz 2 eine Gedankenpause und ein Neu-Ansetzen vorstellen. Dies diente als Hilfestellung, um den Schülern den Sinn klarzumachen, weshalb sie trotzdem lernen sollten, dass das Verb bei Nebensätzen am Ende steht.

Wegen der Streiterei hab ich den armen Hasen vergessen und er ist jämmerlich verbrannt. **Essen** kannst den nicht mehr. [Anhang B2]

Ja, da weiß ich nichts davon. [Anhang B3]

Ich möcht nur anfragen, ob ich jetzt Ihnen des **mitteilen** soll wegen der **Software**, weil – ich – die hab ich jetzt **fertig** gemacht und jetzt ist die fertig und ob ich's Ihnen nachher mit der Rechnung auch hin **mitschicken** soll, wenn ich – ich hätt' jetzt **Zeit**. [Anhang B3]

Modalpartikel — Wie Rohmann (1997: 154ff) hervorhebt, hat jede Sprache ihre Ordnung in Form von Regeln und grammatikalischen Kategorien. Neben dieser Ordnung findet man aber gleichzeitig auch eine „chaotische Seite“, die aus Idiomatik, Kollokationen und festen Wendungen besteht und nur im Kontext gelernt werden kann. Zu dieser Kategorie gehören auch Modalpartikeln. Im dramapädagogischen Ansatz werden fiktive Kontexte zu geschaffen, in denen solche Elemente erworben werden können.

Beispiele (Modalpartikeln doppelt unterstrichen):

So red doch keinen solchen **Mist**. Was **nützt** mir denn das, wenn du die Brille gestern in der Klasse gesehen hast.

Irgendwo? Das weiß ich auch nicht – dann liegt sie halt woanders!

Nein, nein, da fange ich lieber gar nicht an.

Um das geht es ja!

Du Ylenia, gib mir mal das Etui her.

Da **ist ja** meine Brille!

[Anhang B1]

Ich hab doch **Hunger**, was ist denn heute mit dem **Hasenbraten**?

Das **sagt ja** auch niemand, dass die Suppe nicht **fein** ist, ich mein nur, sie ist **ungenießbar**, weil 's so **heiß** ist.

Jetzt will ich Dir einmal was **sagen**.

Dann wartest (du) halt so lang, bis sie **kalt** ist.

Na ja, du willst es ja nicht anders haben.

[Anhang B2]

Ja, ist schon recht.

Ja, einen Moment mal

[Anhang B3]

Interaktive Sprecher- und Hörersignale — Die Organisation des Sprecherwechsels ist von Sprache zu Sprache unterschiedlich und gehört zu den schwierigsten Bereichen kommunikativer Kompetenz. Als Ausländer ist es besonders schwierig zu signalisieren (als Sprecher) oder zu erkennen (als Hörer), dass man das Rederecht behalten oder abgeben möchte. Signale in dieser Hinsicht sind nicht nur sprachliche Elemente, sondern auch paraverbale oder nonverbale wie Pausen oder Blickkontakte. Wenn der Sprecherwechsel aber nicht reibungslos vollzogen wird, kommt es zu Überlappungen oder Unterbrechungen. Im Alltagsleben sind Überlappungen, Unterbrechungen sowie das gleichzeitige Sprechen typisch für die gesprochene Sprache.

Das Zuhören ist darüber hinaus keine passive Tätigkeit: Der Hörer muss ständig sein Interesse signalisieren, während der Sprecher sich immer der Aufmerksamkeit des Hörers versichern muss; auch das Nicht-Verstehen muss signalisiert werden. Die Kommunikation als interaktive Tätigkeit braucht Feedbacksignale seitens des Hörers, die verbal (z. B.: *ja, meinst du?; stimmt; ah, ja*) oder paraverbal (z. B.: *mhm* oder Blickkontakte) sein können. Der Sprecher verfügt seinerseits über sprachliche Mittel, sich der Aufmerksamkeit des Hörers zu versichern (z. B.: *nicht?; nicht wahr?; stimmt doch?; weißt du?*).

Im Gegensatz zu den meisten der in den gängigen Lehrwerken enthaltenen Hörtexte, die der Förderung der Sprechproduktion dienen sollen, sind in den aufgeführten Texten Karl Valentins zahlreiche Merkmale vorhanden, die auf die Interaktivität von Kommunikation verweisen. So bringt der Hörer oft sein Interesse oder Nicht-Verstehen zum Ausdruck, während der Sprecher ständig sein Bedürfnis nach Feedback signalisiert.

Beispiele:

Jawohl.

Ja, ist schon recht.

So!

Na ... da bin ... passens auf, ... hallo!!!

[Anhang B3]

Gesprächsphase und Routineformeln — Gespräche lassen sich prinzipiell in drei Phasen gliedern: Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase, die Brinker und Sager folgendermaßen definieren:

Die Eröffnungsphase dient dazu, die Vorstellungen hinsichtlich der Gesprächssituation zu koordinieren („Situationsdefinition“) und wechselseitig Gesprächsbereitschaft herzustellen. In der Kernphase werden Kommunikationsgegenstände (die Gesprächsthemen) abgehandelt und Gesprächsziele verfolgt. Die Funktion der Beendigungsphase besteht dann in der gemeinsamen Auflösung der Gesprächsbereitschaft. (Brinker/Sager 2001: 96)

Bei jedem Gesprächstyp (Telefongespräche, *face-to-face*-Gespräche usw.) sind diese Phasen von jeweils unterschiedlichen Merkmalen gekennzeichnet. Indem die Schüler unterschiedliche Arten von Gesprächen üben, lernen sie die entsprechenden Routineformeln kennen, die für die jeweilige Gesprächssituation charakteristisch sind. So gibt es in den aufgeführten Stücken ein Gespräch am Telefon in einem formellen Kontext und zwei *face-to-face*-Gespräche in einem informellen Kontext (einmal zu Hause und einmal in der Schule). Routineformeln von besonderer Relevanz für die Schüler sind die Eröffnungs- und Beendigungsformeln am Telefon, wie sie in den Texten vorkommen.

Beispiele:

Hier Gymnasium Leonardo Da Vinci.

Ja, einen Moment mal, ich verbinde Sie mit Herrn Professor **Plascheck**.

Hier Professor Plaschek.

Einen Moment, bitte, ich verbinde Sie mit der **Buchhaltung**.
Gymnasium Leonardo da Vinci, Buchhaltung.
Rufen Sie doch **morgen wieder** an, wir haben jetzt **Büroschluss**.

[Anhang B3]

Reformulierungshandlungen — Während eines Gesprächs kommt es oft zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen, die aufgenommen und behoben werden müssen. Die Reformulierung des Satzes seitens des Hörers ist oft ein Mittel der Behebung kommunikativer Störungen.

Da die Texte im Grunde genommen alle auf konstruierten Missverständnissen basieren, sind Verständigungsfragen und Reformulierungen auf Sprech- wie auf Hörerseite reichlich vorhanden.

Beispiele:

Ja, ich hab's den andern jetzt schon ein **paar Mal** gesagt, ich möcht Ihnen nur des jetzt mitteilen Fräulein, dass ich die **Ding**, die **Software** jetzt fertig habe und ob ich die Software zu Ihnen hinbringen soll oder hintrage und die **Rechnung** soll ich dann vielleicht eventuell **auch** gleich mitschicken, wenn Sie 's erlauben.

[Anhang B3]

Debo, (Pause) ich finde meine **Brille** nicht. Weißt **du**, wo meine Brille ist? In der **Klasse** habe ich sie gestern liegen sehen.

Was heißt **gestern**! Vor einer **Stunde** habe ich doch noch damit **gelesen**. Das kann schon sein, aber gestern ist die Brille in der **Klasse** gelegen.

So red doch keinen solchen **Mist**. Was **nützt** mir denn das, wenn du die Brille gestern in der Klasse gesehen hast.

Ich sag's doch nur, weil du sie schon ein **paar Mal** in der Klasse liegen hast lassen.

Ein **paar Mal**! – Die hab ich schon **öfters** liegen gelassen – wo sie **jetzt** liegt, möcht ich wissen.

[Anhang B1]

Na, die Suppe ist heut wieder **ungenießbar**.

Wieso? Das ist sogar heute eine ganz **feine** Suppe.

Das **sagt** ja auch niemand, dass die Suppe nicht **fein** ist, ich mein nur, sie ist **ungenießbar**, weil 's so **heiß** ist.

Eine Suppe **muss** heiß sein.

Sicher! Aber nicht **zu** heiß!

4 Schlussfolgerung

Pädagogisch gesehen ist die Theaterarbeit im DaF-Unterricht in erster Linie Konsequenz aus der Forderung nach innovativen didaktischen Handlungen, die von traditionellen Lehrstrategien der Didaktik der gesprochenen Sprache stark abweichen. Eine wichtige Komponente ist in diesem Zusammenhang die bewusste Bezugnahme auf affektive Faktoren, die den Lernprozess be-

einflussen: Im dramapädagogischen Unterricht wird eine Balance zwischen linkshemisphärisch und rechtshemisphärisch gesteuertem Lernen angestrebt (cf. Schewe 1993: 400). Auf der inhaltlichen Ebene geht es um handlungs- und fertigkeitenorientiertes Lernen, während auf der psychosozialen Ebene die Teilnehmenden ein höheres Maß an Selbstvertrauen und Empathiefähigkeit erwerben (cf. Even 2003: 147).

Was die Sprache angeht, werden die Teilfähigkeiten des freien Ausdrucks wie natürlicher Sprechfluss, Prosodie, Proxemik, Mimik und Gestik, die als integriertes Ganzes von schulischen Lernern nur selten erreicht werden, durch ihr Zusammenspiel im Theater gesamthaft entwickelt und geübt (cf. Huber 2004: 71). Linguistische und paralinguistische Zeichen werden nicht als isolierter Unterrichtsgegenstand betrachtet, sondern sind immer Teilaspekt einer ganzen Kommunikationssituation (cf. Schewe 1993: 400).

Sehr wichtig in diesem Zusammenhang ist die Rolle des Wiederholens und des Auswendiglernens: Schewe hebt hervor, dass die Behaltensleistung beim Fremdsprachenlernen umso höher ist, „je öfter bzw. intensiver (kurz)gespeichertes Wissen ‘angezapft’ wird, z.B. durch Wiederholungen“ (Schewe 1993: 207). Er fügt hinzu, dass „[e]ine besonders hohe Behaltensleistung“ erzielt wird, „wenn dieses Anzapfen nicht nur verbal geschieht, sondern einhergeht mit motorischer Aktivität“ (ibid.). Solche Übungen sollten in erster Linie der Automatisierung von Redemitteln dienen.

Im Rahmen fiktiver Handlungskontexte werden die Schüler mit Merkmalen von Gesprächskohärenz vertraut gemacht, die sich nicht nur durch grammatische und thematische Elemente ausdrückt, sondern auch durch „kommunikativ-funktionale Beziehungen zwischen den einzelnen Gesprächsschritten“ (Brinker/Sager 2001: 75) – durch Verknüpfungssignale, Wiederholungen und Wiederaufnahmen.

Bibliographie

- Balboni, Paolo E. (2002): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET
- Blankmeyer, Marie Louise (2004): *Drama and Authentic Movement as Intercultural Communication Skill*. In: *GFL-Journal* 1 (2007), 124-133
- Boal, Augusto (1979): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Borge, Sheree (2007): *The Use of Drama Activities in Teaching German in a Third-Level Classroom*. In: *Scenario* 1
- Brinker, Klaus; Sager, Sven (2001): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt
- Brisson, Ulrike (2007): *Sansibar oder der wirkliche Grund: Drama in a College German Language Class*. In: *Scenario* 1

- Donohoe, Peadar (2004): Exploring Peer Learning in the Drama Classroom with Neuro Linguistic Programming and Reciprocal Teaching. In: *GFL-Journal* 1 (2004), 84-108
- Edmondson, Willis (1999): Twelve Lectures on Second Language Acquisition. Foreign Language Teaching and Learning Perspectives. Tübingen: Gunter Narr
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium
- Even, Susanne (2004): Dramagrammar in Theory and Practice. In: *GFL-Journal* 1 (2004), 35-51
- Fleming, Michael (2004): Drama and Intercultural Education. In: *GFL-Journal* 1 (2007), 110-123
- Gardner, Howard (1987): *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli. Orig.: (1983) *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Günthner, Susanne (2002): Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normenverstoß oder funktionale Differenzierung? In: *Deutsch als Fremdsprache* 2 (2002), 67-74
- Gwenzadse, Msia (2000): Kommunikativ-grammatische Paradigmen der gesprochenen Sprache und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/4, 217-220
- Hedge, Tricia (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: de Gruyter
- Henrici, Gert; Kohn, János (Hrsg.) (1995): *DaF-Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis*. Szombathelyer Didaktik – Symposium. Szombathely: Balogh & Co
- Huber, Ruth (2004): Persönlichkeit als Ressource: Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen. In: *GFL-Journal* 1/1, 52-72
- Oelschläger, Birgit (2004): Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: *GFL-Journal*, 1(2004), 24-34
- Rieger, Marie (2004): Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? – Ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In: *Germanistentreffen Deutschland-Italien Bari 2003 – Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD
- Rohmann, Heike (1997): Sprechmut, Sprechfreude, Sprechvertrauen. In: Wolff, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien, Materialien Deutsch als Fremdsprache* 47: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 152-161.

- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas (2003): *Grammatik mit (Un)sinn und Verstand*, Stuttgart: Klett.
- Schewe, Manfred (1997): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht: eine ästhetisch-dramapädagogische Perspektive. In: Wolff, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien, Materialien Deutsch als Fremdsprache 47*: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 162-178.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis
- Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. In: *Scenario 1* (2007)
- Schmenk, Barbara (2004): Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. In: *GFL-Journal 1* (2004), 7-23
- Storch, Gunther (1999): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink
- Weiss, Anna (2007): And Who Says it Doesn't Make Sense? Drama in Third Level Language Classrooms: A Practical Approach. In: *Scenario 1* (2007)
- Werning, Rolf (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: *Pädagogik 7-8*, 39-41
- Wettemann, Ulrich (2007): Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden. In: *Scenario 1* (2007)
- Wolff, Dieter (1997): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. 10. Dezember 2009: <<http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>>.
- Wolff, Dieter (2000): Sprachlernen als Konstruktion: einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprachen lehren und lernen 29*, 91-105

A Checkliste der Merkmale der gesprochenen Sprache⁵

A.1 Sprecherwechsel

A.1 Sprecherwechsel

- Wie werden Sprecherwechsel vollzogen?
- Gibt es verbale und/oder non-verbale Signale für übergangsrelevante Stellen, für Selbst- oder Fremdwahl?
- Verlaufen sie reibungslos oder gibt es Störungen, z.B. Weigerungen, das Rederecht abzugeben, simultanes Sprechen oder Unterbrechungen?

A.2 Interaktive Sprecher- und Hörersignale

A.2 Interaktive Sprecher- und Hörersignale

- Kommen interaktive Sprecher- und Hörersignale vor?
- Versichert sich der Sprecher der Aufmerksamkeit des Hörers?
- Zeigt der Hörer an, dass er aufmerksam zuhört oder fordert er ihn auf weiterzusprechen?
- Werden Sprechäußerungen kommentiert?
- Wird Nicht-Verstehen signalisiert?

A.3 Gesprächsbeendigung

A.3 Gesprächsbeendigung

- Entsprechen Routineformeln und -handlungen authentischen Situationen?
- Verläuft die Gesprächsbeendigung in mehreren Schritten: Einleitung/Fazit – Ratifizierung – Wiederholung von Abmachungen – Bekräftigung der Absicht, das Gespräch beenden zu wollen?
- Wird Beziehungsarbeit geleistet z. B. durch den Ausdruck von Wertschätzung und Wünschen?
- Wird in Konfliktgesprächen Reparaturarbeit geleistet?

A.4 Reformulierungshandlungen

A.4 Reformulierungshandlungen

- Werden Störungen in der Kommunikation aufgenommen und Beispiele dafür, wie diese zu beheben sind?

⁵ Aus Rieger, M.: Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? – Ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, in: Germanistentreffen Deutschland-Italien Bari 2003 –Tagungsbeiträge, DAAD Bonn 2004, 402.

B Texte (Transkription von Sonja Hösch)

- Majuskeln = sehr starke Betonung
- Fett gedruckt = starke Betonung
- Unterstrichen = leichtere Betonung

B.1 Text 1: Die Brille

Brillenschlange: Debo (*Pause*), ich finde meine **Brille** nicht. Weißt **du**, wo meine Brille ist?

Debo: In der **Klasse** habe ich sie gestern liegen sehen.

Brillenschlange: Was heißt **gestern**! Vor einer **Stunde** habe ich doch noch damit **gelesen**.

Debo: Das kann schon sein, aber gestern ist die Brille in der **Klasse** gelegen.

Brillenschlange: So red doch keinen solchen **Mist**. Was **nützt** mir denn das, wenn du die Brille gestern in der Klasse gesehen hast.

Debo: Ich sag's doch nur, weil du sie schon ein **paar Mal** in der Klasse liegen hast lassen. *Brillenschlange:* Ein **paar Mal**! – Die hab' ich schon **öfters** liegen gelassen – wo sie **jetzt** liegt, möchte ich wissen.

Ylenia: Ja, wo sie **jetzt** liegt, das weiß ich (wissen wir) **auch** nicht; irgendwo wird sie schon liegen. *Brillenschlange:* **Irgendwo**! Natürlich liegt sie irgendwo – aber wo – wo ist denn irgendwo? *Lorenzo:* Irgendwo? Das weiß ich auch nicht – dann liegt sie halt woanders!

Brillenschlange/oder Schüler: Woanders! – Woanders **ist** doch irgendwo.

Debo: Ach red doch nicht so blöd daher, **woanders** kann doch nicht zu gleicher Zeit "**woanders**" und "**irgendwo**" sein! – Jeden Tag diese Sucherei nach dieser saudummen Brille. Das nächste Mal **merkst** du dir halt, wo du sie hinlegst, dann **weißt** du, wo sie ist.

Brillenschlange: Aber X, so kann nur wer daherreden, der von einer Brille **keine Ahnung** hat. Wenn ich auch weiß, wo ich sie hingelegt hab, das nützt mir **gar** nichts, weil ich doch nicht sehe, wo sie liegt, (weil ich doch) ohne Brille (nichts sehen kann).

Ylenia: Sehr einfach! Dann musst du eben noch eine Brille haben, damit du mit der einen Brille die andere suchen kannst.

Brillenschlange: Hm!! Das wär ein **teurer Spaß**! 1000-mal im Jahr verleg ich meine Brille, wenn ich da jedes Mal eine Brille dazu bräuchte ... die billigste kostet 10 Euro, das wären 10.000 Euro Brillen im Jahr.

Lorenzo: Du **blöde Gans**! Du brauchst doch nicht 1000 Brillen!

Brillenschlange/oder Schüler: Aber **zwei** Stück unbedingt, eine **kurz-** und eine **weitsichtige**. – Nein, nein, da fange ich lieber gar nicht an. Stell dir vor, ich habe die weitsichtige **verlegt** und habe nur die kurzsichtige auf, die **weitsichtige** liegt aber weit entfernt, so dass ich die weitsichtig entfernt liegende mit der kurzsichtigen Brille nicht sehen kann.

Ylenia: Dann lässt du einfach die kurzsichtige Brille **auf** und gehst so nah an den Platz hin, wo die weitsichtige liegt, damit du mit der **kurzsichtigen** die **weitsichtige** siehst.

Brillenschlange: Ja, aber ich weiß doch den **Platz** nicht, wo die weitsichtige liegt.

Lorenzo: Der Platz ist doch eben **da**, wo du die Brille hingelegt hast.

Brillenschlange: Um das geht es ja! – Den Platz **weiß** ich aber nicht mehr.

Lorenzo: Das **verstehe** ich nicht. – Vielleicht hast du sie im **Etui** drinnen.

Brillenschlange: Ja, das könnte sein. Da wird sie drinnen sein! Du Ylenia, gib mir mal das Etui her.

Ylenia: Wo ist denn das Etui?

Brillenschlange: Das Etui ist eben **da**, wo die Brille drinnen steckt.

Ylenia: **Immer** ist die Brille auch nicht im Etui.

Brillenschlange: **Doch!** – Die ist immer im Etui. Außerdem hab ich's auf ...

Alle Kollegen/Lorenzo: Was? – Das **Etui**?

Brillenschlange: Nein!! – Die **Brille**.

Debo: **Jaaaaa!** Was **seh** ich denn da? Schau doch mal auf deine **Stirne** hinauf!

Brillenschlange: Da seh ich doch nicht **hinauf!**

Debo: Dann **greif** hinauf!! – Auf die **Stirne** hast du deine Brille hinaufgeschoben!

Brillenschlange: Ah! – Stimmt – Da **ist** ja meine Brille! – Aber **leider** ...?!

Alle Kollegen: **WAS LEIDER!!!!????**

Brillenschlange: **OHNE ETUI!!!!**

B.2 Text 2: Der Hasenbraten

Fiorenza: **Mama!** – Ich hab doch **Hunger**, was ist denn heute mit dem **Hasenbraten**?

Irene: Der ist noch nicht ganz **fertig**, aber die **Suppe** steht schon am Tisch.

X – Bruder oder Vater: (*Schlürft.*) Na, die Suppe ist heut wieder **ungenießbar**.

Irene: **Wieso?** Das ist sogar heute eine ganz **feine** Suppe.

X: Das **sagt** ja auch niemand, dass die Suppe nicht **fein** ist, ich mein nur, sie ist **ungenießbar**, weil s' so **heiß** ist.

Fiorenza: Eine Suppe **muss** heiß sein.

X: Sicher! Aber nicht **zu** heiß!

Irene: **Immer** das gleiche Lied, entweder ist ihm die Suppe zu **heiß** oder sie ist ihm zu **kalt**; jetzt will ich dir einmal was **sagen**: Wenn ich dir nicht gut genug **koch**, dann gehst ins **Restaurant** zum Essen.

X: Das ist gar nicht **notwendig**, die Suppe ist ja **gut**, nur zu **heiß**.

Fiorenza: Dann wartest (du) halt so lang, bis sie **kalt** ist.

X: Eine kalte Suppe mag ich **auch nicht**.

Irene: Jeden Tag muss bei uns gestritten werden, anders geht's nicht.

X: Na ja, du willst es ja nicht anders haben.

Irene: So, hab **ich** wieder Schuld?

X: Na, **wer** denn, hab **ich** die Suppe gekocht?

Fiorenza: Eine kochende Suppe ist **immer heiß**.

- X: Ja, vielleicht kochst **du** sie zu heiß!
- Fiorenza:** (*Sarkastisch.*) Morgen hängst (du) ein **Thermometer** in den Suppentopf, damit der X eine richtig temperierte Suppe bekommt.
- X: Eine gute Köchin braucht kein Thermometer zum Suppekochen.
- Irene:** Ja ja, nun kommt die **spöttische** Seite, so geht's **jeden** Tag, zuerst **nörgelt** er und dann kommt der **Spott auch** noch dazu.
- X: Was heißt nörgeln? Ich habe doch als **Mann** das **Recht** zu sagen, die Suppe ist mir zu **heiß**.
- Fiorenza:** Jetzt fangt er **wieder** mit der heißen Suppe an; es ist wirklich zum **Verzweifeln**.
- X: Du brauchst nicht zu **verzweifeln**, sie soll Suppe so auf den Tisch stellen, wie sie sein soll, nicht zu **kalt** und nicht zu **heiß**.
- Fiorenza:** Aber jetzt **ist** sie doch nicht mehr zu **heiß**!
- X: Jetzt nicht mehr, aber wie die Mama sie hereingetragen hat, war sie zu heiß!
- Irene:** Du bist und bleibst ein Streithammel.
- Fiorenza:** Du – horch – nein, **riech** mal ... (*Riecht.*) Was **riecht** denn da so **komisch**?
- Irene:** Hast du vielleicht wieder eine brennende **Zigarette** auf den Teppich geworfen?
- X: Ich hab doch heute nicht geraucht, und **wenn** ich geraucht **hätte**, dann hätt ich die Zigarette in den **Aschenbecher** geworfen.
- Irene:** Ich hab ja nur gemeint und **MEINEN** wird man ja noch dürfen, **oder?**
UM GOTTESWILLEN!! Der Rauch kommt aus dem Gang!
- Fiorenza:** Geh halt **raus** und **schau** was los ist!!
- Irene:** Mein Gott! Die **ganze Küche** ist voll Rauch!! Der Has' ist verbrannt! (2x)
- Fiorenza:** Bei uns muss immer was los sein!!
- Irene:** **Da** schau her, jetzt **haben** wir die **Bescherung!** Du mit deiner **ewigen** Streiterei! Das **ganze Essen** ist verbrannt.
- X: **Mahlzeit!** – Ich habe nicht **gestritten**, ich habe nur **gesagt**, dass die **Suppe** zu heiß ist.
- Jetzt fängt er wieder mit der Suppe an. Ich geh ... (Steht auf und geht weg.)*
- X: Wegen der Streiterei hab ich den armen Hasen **vergessen** und er ist jämmerlich verbrannt. **Essen** kannst den nicht mehr.
- X: **Das** glaub ich auch. Aber dem **Tierschutzverein** werd ich's **melden!!**

B.3 Text 3: Der Ingenieur Wanninger (or.: Der Buchbindermeister Wanninger)

- Ingenieur:** Geht in seinem Büro ans Telefon und wählt eine Nummer.
Schulwart A.
: Hier Gymnasium Leonardo Da Vinci.
- Ingenieur:** Ja, hier ist der Ingenieur **Wanninger**. Ich möcht nur dem Gymnasium Da Vinci **mitteilen**, dass ich jetzt die **Software**, die sie **bestellt** haben, fertig habe und ob ich die Software **hinschicken** soll und ob ich die **Rechnung** auch mitschicken darf.

Schulwart A: Einen Moment, bitte.

Ingenieur.

: Jawohl.

Sekretariat B: Hier Gymnasium Leonardo Da Vinci, Sekretariat.

Ingenieur: Ja, hier ist der Ingenieur **Wanninger**. Ich möchte Ihnen nur **mitteilen**, dass ich die, die **Software**, da wo, dass ich die fertig habe und ob ich die, die **Dings** da, die **Software**, **hinschicken** soll und ob ich die Rechnung auch dann gleich mithinschicken soll – bitte.

Sekretariat B: Einen Moment bitte.

Ingenieur: Ja, ist schon recht.

Direktion A: Direktion Gymnasium Leonardo Da Vinci.

Ingenieur: Äää, hier ist der . . . , der Ingenieur **Wanninger**. Ich möchte Ihnen nur und der Schule mitteilen, dass ich die **Ding**, die **Software** jetzt **fertig** hab und ob ich dann die Software **hinschicken** soll zu Ihnen und ob ich die **Rechnung** dann **auch** gleich mit hinschicken soll – bitte.

Direktion A: Ich verbinde Sie mit der **Verwaltung**, einen Moment, bitte, gell.

Ingenieur.

: Ja, ist schon recht.

Verwaltung B: Hier Gymnasium Leonardo da Vinci, Verwaltung.

Ingenieur: Ha? Jawohl, hier ist der Ingenieur Wanninger. Ich möchte Ihnen nur mitteilen, dass ich die Software jetzt fertig gemacht hab und dass ich's jetzt hinschick oder dass ich's hinschicken soll oder ob ich die Rechnung auch dann gleich mit hingeben soll.

Verwaltung B: Rufen Sie doch bitte **Nebenstelle 3** an. Sie können gleich weiterwählen.

Ingenieur: So, da muss ich . . . – **jawohl**, ist schon **recht**, danke, bitte. (*Tippt die Nummer ein.*) Bin ich neugierig.

Nebenstelle A: Hier Gymnasium Leonardardo Da Vinci.

Ingenieur: Ja, der . . . **Ding** ist hier, hier ist der – **wer** ist dort?

Nebenstelle A: Hier Gymnasium Leonardardo Da Vinci.

Ingenieur: Ja, ich hab's den andern jetzt schon ein **paar Mal** gesagt, ich möchte Ihnen nur des jetzt mitteilen, Fräulein, dass ich die **Ding**, die **Software** jetzt fertig habe und ob ich die Software zu Ihnen hinbringen soll oder hintrage und die **Rechnung** soll ich dann vielleicht eventuell **auch** gleich mitschicken, wenn Sie 's erlauben.

Nebenstelle A: Ja, einen Moment mal, ich verbinde Sie mit Herrn Professor **Plascheck**.

Ingenieur: Wie?

Plascheck: Hier Professor Plascheck.

Ingenieur: Ja, hier ist das Gymnasium ... eh ... hier ist der – wer ist dort? Hier ist der Ingenieur Wanninger. Ich möchte Ihnen nur und der Schule **mitteilen**, dass ich jetzt die Software da **fertig** gemacht hab und ob die Software dann zu Ihnen hinkommen soll, dass ich's hintrag und ob ich die Rechnung auch, **auch** hinofferieren sollte, bitte, zu Ihnen.

Plascheck: Ja, da weiß ich nichts davon.

Ingenieur: So!

Plaschek: Fragen Sie doch mal bei Herrn Professor **Klotz** an. Einen Moment mal, bittschön.

Ingenieur: Wie heißt der ? Was hat denn der für eine Nummer? He! – **Herrgottsakrament!**

Klotz: Professor Klotz.

Ingenieur: **Wanninger**, Wanninger, ich hab, ich hab eine, ich möchte das jetzt mitteilen, dass ich die Software schon **fertig** gemacht hab und die – und ob ich die Software jetzt nachher **hinschicken** soll zu Ihnen, weil ich die Rechnung auch gleich mit dabei hab und die würde ich dann auch **gleich** – dass ich's **dazu** geb' ... vielleicht.

Klotz: Ja, da fragen Sie am besten den Herrn Direktor selbst, der ist aber jetzt **nicht** in der Schule.

Ingenieur: Wo ist er denn?

Klotz: Ich verbinde Sie gleich mit der **Wohnung**.

Ingenieur: Na ... da bin ... passens auf, ... hallo!!!

Direktor B: Ja, hier ist Direktor **Hartmann**.

Ingenieur: Ja, der **Ding** is hier, der Ingenieur **Wanninger**. Ich möcht nur anfragen, ob ich jetzt Ihnen des **mitteilen** soll wegen der **Software**, weil – ich – die hab ich jetzt **fertig** gemacht und jetzt ist die fertig und ob ich's Ihnen nachher mit der Rechnung auch hin **mitschicken** soll, wenn ich – ich hätt' jetzt **Zeit**.

Direktor B: Ja, ich kümmere mich nicht um diese Sachen. Vielleicht weiß die Abteilung III Bescheid; ich verbinde zurück in die Schule.

Ingenieur: **Wer** ist. . . , **wo** soll ich hingehn? - **Herrgottsakrament**.

Abteilung III: Gymnasium Leonardo Da Vinci, Abteilung III.

Ingenieur: Ja, der **Ding** ist hier, der Ingenieur **Wanninger**, ich hab's jetzt den andern schon so **oft** gesagt, ich möcht nur den Herrn **Direktor** fragen, dass ich die Software – fragen, soll zu Ihnen und die Rechnung hätt ich **auch** geschrieben, ob ich die **auch** gleich mit der Software ... mit der Software mit zum Herrn – Ihnen **hinschicken** soll, dann.

Abteilung III: Einen Moment, bitte, ich verbinde mit der **Buchhaltung**.

Buchhaltung B: Gymnasium Leonardo da Vinci, Buchhaltung.

Ingenieur: Hallo ... , **wie?** Ja, der – ich möchte nur der Schule **mitteilen**, dass ich die Software jetzt **fertig** hab, nicht, und ich würd' jetzt Ihnen **hin-hin-hinüberschicken, hinaufschicken** in eure Schule und da möcht ich nur **fragen**, ob ich auch die Rechnung hin... hinbegeben, **beilegen** soll, auch.

Buchhaltung B: So ... , so ist die Software nun endlich **fertig** ... **hören** Sie, dann können Sie mir ja diese morgen Vormittag gleich – **ach**, rufen Sie doch morgen wieder an, wir haben jetzt **Büroschluss**.

Ingenieur: Was? Jawohl, ja so, danke – **entschuldigen** Sie vielmals! (*Er hängt ein.*) **Saubande, dreckige!**

Exploring Drama as an Additional Language through Research-based Theatre

*Amanda Wager; George Belliveau; Jaime Beck; Graham W.
Lea*

Abstract

This article explores the social, cultural, and emotional learning that occurred when drama was used with a group of native English speakers and English Language Learners (ELL) to build community. These learners consisted of university Drama in Education students who led a group of elementary students in an after-school drama program in Vancouver, Canada. University of British Columbia (UBC) researchers investigated the potential that drama has to build community with learners from multiple backgrounds and ages. The researchers also examined the potential that theatre methods have to analyze and represent findings discovered within the research data. In reflecting upon the learning that supported the community building, three themes were identified within the data: process and product, negotiation and conflict, and the building of community. ELL Program Leaders' journals were used as data to explore the Program Leaders' perspectives of how the drama program influenced their language acquisition skills and cultural understanding. As the data were analyzed, the researchers transformed recurring themes and significant findings into a dramatic text. This text, created and performed by the researchers at multiple conferences, is integrated into the article. Reflections from the researchers are also shared, along with insights gained while developing and presenting their research-based theatre piece.

1 Introduction: The Building of Community

In a time long past, there dwelt a gentle people who were in harmony with their land and with each other. . . . A tradition they treasured, was to gather together in celebration of the blessings of the community with thanksgiving, joy, music and laughter. Everyone lived happily, respecting each other. (excerpt from *The Gentle People*, an Argentinean Folktale, quoted in Raczuk & Smith 2000: 25)

In the spring of 2008, a group of elementary students at Cedar Springs Elementary¹ in Vancouver, Canada celebrated their participation in an after-school drama program with their final performance of *The Gentle People*. The program was led by University of British Columbia (UBC) students, referred to in this paper as Program Leaders, who were taking a Drama in Education course that explored approaches of integrating drama into the elementary curriculum (Bowell & Heap 2001; Fels & Belliveau 2008: 43). The Cedar Springs students and the Program Leaders formed a diverse cultural and linguistic community comprised of both English Language Learner (ELL) and non-ELL participants (see Fig. 1). The after-school program was part of a larger social justice and drama research project funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) led by Dr. George Belliveau. The central question raised within the research project considers the efficacy of drama as a vehicle through which socially responsible behaviour can be enhanced. The research focus of this paper is to investigate the impact that drama has on community building when multicultural and multilingual learners are represented. The use of drama to enhance language comprehension and cultural understanding is also examined as theoretical stepping-stones to community building. In an effort to illuminate the multiple perspectives and unique challenges of both ELL and non-ELL participants in the after-school drama program the authors used research-based theatre as a methodology (Mienczakowski & Moore 2008: 451, Norris 2000).

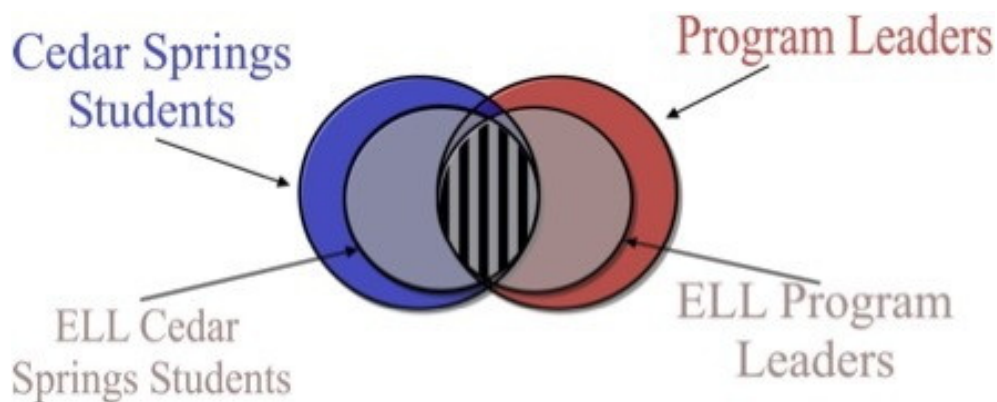


Figure 1: The intersection of ELL students and Program Leaders within the after-school drama program

2 Literature and Theory: *Drama as an Additional Language*

Drama as a strategy to enhance learning has been practiced, or at least written about, in the Western world for nearly a century. Educational drama can be

¹ To protect the identity of participants, pseudonyms are used for the school and all individuals.

traced to the work of Henry Caldwell Cook (1917) who developed the *Play Way* approach, a strategy that encourages primary and secondary students to practice both language and social skills. Since Cook's early writings a number of researchers, practitioners, and educators have shared approaches on how drama facilitates learning (Ward 1930; Slade 1954; Way 1967; Bolton 1979; Bolton 1984; Heathcote & Bolton 1995; O'Neill 1995 – to name a few).

More recently, a group of researchers and educators have begun to investigate ways in which drama increases engagement in language learning and facilitates comprehension skills (Catterall 2002; Dodson 2000; Wagner 1998). The work of these researchers, among others, suggests that drama-based activities improve literacy skills, reaching students with a range of language abilities (Miccoli 2003: 128). More specifically, studies have documented how language learning through drama has positively influenced vocabulary development, as well as increased agility, fluency, and flexibility of language use (Dodson 2000: 131). In the introduction to *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*, a seminal work in the field of drama and foreign language learning, editor Gerd Bräuer (2002) notes how drama has the potential to emphasize language *fluency* through improvisation as well as to develop *accuracy* through script memorization or repeated reading practice. Developing both fluency and accuracy supports the notion of process-driven and product-driven drama activities being both equally viable and mutually beneficial opportunities for language development.

Adding another layer to the development of drama and foreign language learning, Bournot-Trites et al. (2007) point out, in their study of grade six and seven French language learners, how “drama offers a social context in which to use and learn language” (2007: 11). The opportunity to explore a foreign language within a social context through drama-based strategies was found to increase students' motivation as well as fluency in the target language (Bournot-Trites et al. 2007). Exploring social contexts through drama engages learners in a dialogue that enables them to understand themselves and the world they live in (O'Neill 1995).

Educational theorists such as Bruner (1996), Freire (1998), and Vygotsky (1978) describe children as being culturally cultivated prior to entering school. These theorists argue that children are shaped by the environment in which they are raised, while simultaneously constructing meaning from this environment. This approach to constructivist thinking foregrounds the notion that learners construct knowledge in order to conceive it. Children are not empty vessels, but rather astute “thinkers and language-users” (Donaldson 1978: 121) able “to reason, to make sense, both on [their] own and through discourse with others” (Bruner 1996: 57).

In their theorizing both Vygotsky and Bruner indicate that play (which includes drama) facilitates learning in many different subject areas, as it provides opportunities to co-construct knowledge thus expanding and deepening understanding of the topics being explored. Play can also create a new space from which a hybridity of cultures is formed within classrooms

(Axtmann 2002: 38). In multicultural classrooms, it is vital that approaches for creating these spaces be made available to educators in order to "further students' language skills and to explore and address issues that will . . . affect all our lives . . . on a more global scale" (Schewe 2002: 89). Within his work on community development through drama, Rohd supports the integral nature of drama as it "allows us . . . to passionately pursue and discover ways of living with ourselves and others . . . theatre [drama] is a language" (Rohd 1998: xix). Building on these ideas, we use the phrase *Drama as an Additional Language* as a metaphor to describe the ways in which participants in this study experienced communication through drama, communication that ultimately led to the creation of a community.

3 Methodology: Research-based Theatre

The methodological approach in this study builds on the work of Saldaña (1999; 2003; 2005) and Norris (2000), in that research-based theatre was used to both analyse and disseminate the data. This arts-based approach to research allowed the authors to show rather than tell the understandings gained through their research explorations. Salient moments within the data were isolated and developed into short dramatic scenes to vividly depict the participants' lived experiences (Saldaña 2005). These scripted scenes were explored and performed theatrically (Norris 2000) creating a complex space co-inhabited by the Program Leaders, elementary students, and the authors/researchers (see Fig.2). The scenes created through this space were woven with PowerPoint explanations of the research process to become *Drama as an Additional Language*, which was presented for academic audiences.² Script excerpts from these presentations are integrated throughout this article. However, since the performances used the script scenes as starting points, the excerpts are only representations of the performances, reinforcing the nature of this research as a reflection of the data, not a fixed "ethnographic truth" (Goldstein 2001: 294).

4 Program, Participants, and Data Collection

Approximately 40% of the elementary students and 33% of the Program Leaders were identified as ELL participants (see Fig. 3). The 22 Program Leaders were either in the process of becoming teachers or were already teachers in Canada or abroad. Seven of the Program Leaders were exchange students living on the university campus.

² The performed presentation was shared with three different audiences within Canada in March, 2009: Department of Language and Literacy research series, UBC, Vancouver, BC; International Association for Performing Language conference in Victoria, BC; and a/r/tography research seminar, UBC, Vancouver, BC.

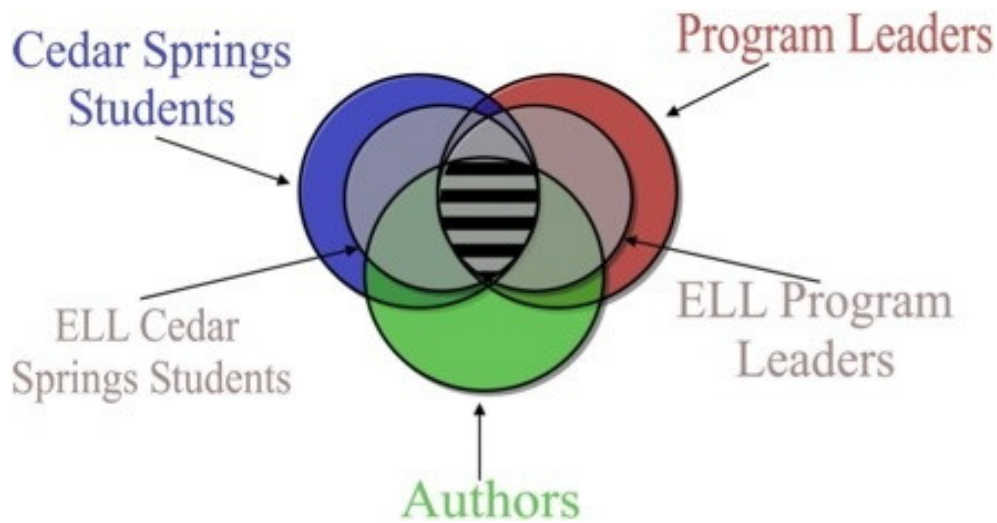


Figure 2: The Intersection of Participants in *Drama as an Additional Language*

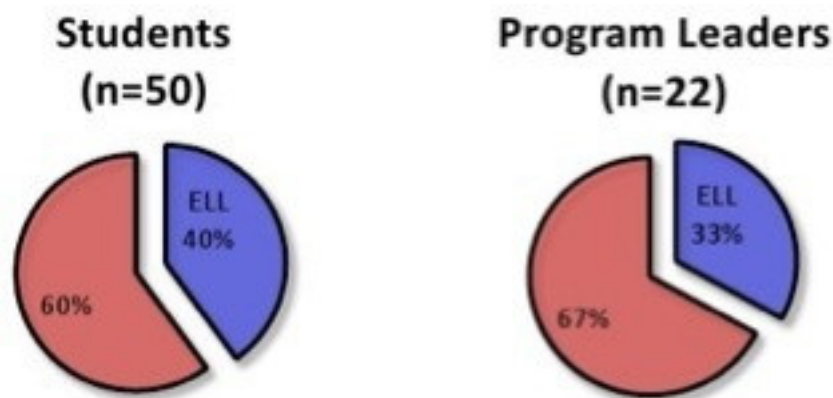


Figure 3: Population of ELL Students and Program Leaders

The elementary students in the after-school drama program were led in small groups through a variety of drama activities; including ‘pass the energy,’ in which an imaginary ball of energy is passed around, and the ‘scarf game,’ in which participants imaginatively transformed a scarf into an object of their choosing. The students were also engaged in dramatic readings and performances of poetry, such as *On the Day You Were Born* by Debra Frasier (1991) and *The Gentle People* an Argentinean folktale (in Raczuk & Smith 2000: 25). Parents were invited to both observe the process and attend the dramatizations of the poems presented during the program.

Program Leaders were enrolled in a Drama in Education course at the University of British Columbia. One of the requirements of the course was to help lead the after-school drama program and to keep a journal in which they would reflect on course activities, readings, and their experiences at Cedar Springs. These journals were the primary data for this study, supplemented by

researcher field observations, photos, videos, and student surveys.

The analysis consisted of the authors individually reading Program Leader journals, noting three emergent themes: process and product, negotiation and conflict, and building community (Hsieh & Shannon 2005: 1277). The authors also noted a few outlying experiences that were not categorized within the three themes, but were significant to understanding the experience. The researchers shared their findings with one another both through discussion and artistic representation by scripting and improvising scenes (Norris 2000). These improvised scenes were further developed by the researchers through the use of a Wiki, a collaborative online writing tool. Using the scripted scenes as a basis, the researchers continued to analyze the data through improvisation, rehearsal, and performance. The presentation *Drama as an Additional Language* evolved through this recursive process of artistic engagement with the data (Irwin & Springgay 2009: xxix).

5 Theme A: Process and Product

A common point of discussion among the Program Leaders in the Drama in Education course was the conflicting/complementary roles of process and product in drama. Throughout the course, the instructor focused on the process of drama as a means to both teach about and develop community (Rohd 1998). Some of the Program Leaders, particularly those who were experienced classroom teachers, expected a more product-oriented approach and therefore there was a great deal of reflection on this tension in their journals. However, shifts in beliefs towards the value of the process and deep reflection on the continued importance of the final product were also observed.

One Program Leader reflected on a changing understanding of the relationship between process and product recognizing that “this is something I am going to have to work on, realizing that it is ok not to have a final product, that the process should be just as rewarding or even more so” (Rachel, Program Leader journal 2008).³ Others were even more struck by the process, one commenting that “the ‘magic’ that happens during the process is much more meaningful than a final product. I hate how teachers are forced to focus on the product, e.g. standardized tests” (Sandra, Program Leader journal 2008).

While process became important for the Program Leaders, the final performance, the product, also enriched the program by setting a collective goal. One Program Leader commented that “I like the idea of product because I find it is much more motivating for my students and myself . . . to perfect a polished piece” (Jackie, Program Leader journal 2008). Furthering students’ motivation to polish the piece, parents were invited into the community to watch the final production. “Eye contact between kids and their parents before the performance affected [the performance] – [the students] conducted their role considerably better during the performance” (Mandy, Program Leader

³ Program Leader journal entries are from the raw data of Belliveau, et. al.’s 2008 study.

journal 2008). This interaction between parents, students, and Program Leaders created a heightened sense of unity and community on the final day.

6 Theme B: Negotiation and Conflict

Below is an excerpt from the authors' scripted analysis that reflects insights into the Program Leaders' experience of conflict and their negotiation of it. Ji-Soo and M.J. (both ELL participants) and Kathryn (a non-ELL participant) are composite characters based on Program Leaders in the after-school drama program. Gary represents the professor of the Drama in Education course.

JI-SOO:⁴ (*sitting on the bus – to audience*) We would be speaking Korean to each other right now. (*to M.J.*) I am so nervous to be in this new country. Today is my first time leaving campus. There is so much difference here.

M.J.: (*sitting next to JI-SOO on the bus*) It makes me think of Korea differently being here.

JI-SOO: It makes you realize the difference in values too . . .

M.J.: It is good that we are going to this school in Vancouver. We will get real life experience teaching here.

JI-SOO: Yes, but I am so nervous. Do you think we are on the right bus?

M.J.: (*looking around*) I have no idea.

(Meanwhile, Kathryn is at the school waiting for class to begin.)

KATHRYN: More than half the class is late. I am exhausted from teaching my first grade French immersion class today. I can't believe that I have to teach all day and then come to another school and teach again. I just want to be on my couch.

JI-SOO: (*Entering - confused*) Hello. Sorry we're late.

M.J.: We got on the wrong bus – it's our first time this far away from campus. This short scene, developed during the script writing and improvisational data analysis, illustrates a tension created by the inconsistency of some Program Leaders who were sometimes late or absent. The late and absent Program Leaders forced their peers to make on-the-spot revisions of planned lessons. While many of the novice Program Leaders were keen to learn from the spontaneity and flexibility demonstrated by the more experienced teachers as they improvised new lesson plans, their journals indicate that tensions did arise, and that solutions were created.

I was a little frustrated today . . . to plan the opening games and exercises . . . it was a little hazy as to who would do what. I found that I wanted to take a step back and give my partner more opportunities to take the lead but I don't think she was comfortable doing that . . . I set up the situation so that she would feel more comfortable by suggesting an activity for her to try. (Jackie, Program Leader journal 2008)

⁴ Scripted sections are representations of the research-based theatre performance *Drama as an Additional Language*.

While guiding small groups, the Program Leaders continuously negotiated their roles. Noting that “[my partner] has more actual teaching experience,” one of the Program Leaders decided to “let her lead a lot and [I] only took over when I was given the opportunity. I will take more control next week” (Kathleen, Program Leader journal 2008).

Despite the tension, mutual respect and social responsibility seemed to grow among Program Leaders through their shared desire for the elementary students to lead their own learning process: “[my partner] and I agreed that students have to have many chances to lead their own learning process. . . . They surely had brilliant ideas” (Yeun-ja, Program Leader journal 2008). Below is a scripted example of when students took the lead, suggesting the use of musical instruments to enhance their poetry dramatizations:

GARY: Something quite unique happened in one of the groups as we rehearsed the poem *The Gentle People*. A number of the kids who seemed uncomfortable reading –

JI-SOO: chose instruments instead of speaking lines –

M.J.: The instruments became their voices (*as she picks up an instrument*).

GARY: The instruments allowed everyone to get involved.

KATHRYN: The instruments made for a beautiful scene.

The Program Leaders were able to integrate the use of music into the drama. This provided an increased depth, without spoken language, to the production and the evolving community.

7 Theme C: Building Community

Within the Program Leader journals there were often data that represented the building of community. The community that evolved as part of the after-school drama program took time to develop (McKean 2006; Rohd 1998), yet excitement and engagement gently built over the two-month period. At first Program Leaders found it overwhelming to use drama with a range of new students, as Rachel points out: “it [was] a little difficult to begin drama with students [we were] unfamiliar with” (Rachel, Program Leader journal 2008). Initially, the students were placed in mixed-age groups ranging from grades one to seven; however, this wide age range made it difficult to create an environment suitable to all participants. One group, having only one older student, found it challenging to bridge age gaps in order to find “ways to make him feel included and wanting to participate” (Kathleen, Program Leader journals 2008). To overcome the obstacle created by the wide distribution of ages, the Program Leaders re-organized the students into homogeneous age groups.

The community building process began through interactions within the small groups, and developed further as these groups “worked together to form a greater community working together for a common benefit [the final presentation]. Much like the function of real communities” (Sanya, Program Leader journal 2008). Many students would help other students in different

groups, depending on their reading levels, ages, and language abilities. These communities were nurtured as participants and Program Leaders cultivated an appreciation and social awareness for each other by sharing their drama activities: “doing activities together, students will realize the worth of each person” (Kayoung, Program Leader journal 2008).

The drama activities also provided opportunities for students to reflect upon their local communities outside of school, as students would “brainstorm about what a community meant to them. After some discussion the children finally got the hang of what a community was and could relate the concept to houses, parks, libraries, and community centres around where they lived” (Sanya, Program Leader journal 2008). These conceptualizations of communities were explored dramatically through activities such as tableaux. The tableaux created by the students included those representing school, family, and places of worship. Through this and similar activities, students were able to construct representations of their multicultural backgrounds and gain insight into each other’s cultural heritage.

The multicultural and multilingual nature of the group of Program Leaders did contribute to some self-doubt, as expressed by ELL Program Leaders below in the scripted data, with respect to their English proficiency:

(Several students are seated around KATHRYN and JI-SOO)

KATHRYN: Hi everyone! (*KATHRYN looks to JI-SOO to say hello, but JI-SOO doesn’t say anything.*)

KATHRYN: First let’s get to know everyone’s names, I’m Kathryn. (*KATHRYN looks to JI-SOO.*)

JI-SOO: I’m Ji-soo

KATHRYN: What are your names? (*The students go around the circle and say their names.*)

KATHRYN: Nice to meet you everyone! Let’s start our first drama game – What should we play Ji-Soo?

JI-SOO: (*somewhat timidly*) How about pass the energy?

KATHRYN: Great! (*There is a prolonged pause as KATHRYN waits to see if JI-SOO will take the lead, JI-SOO doesn’t.*)

KATHRYN: Okay, this is how you play. . . (*explains and starts the game. After a few moments of the game . . .*)

JI-SOO: And stop! (*The group stops and everyone looks expectantly at JI-SOO. But JI-SOO looks at KATHRYN. Awkward pause.*)

Ji-Soo’s lack of confidence reflected in this scene represents the reluctance of some ELL Program Leaders to initiate or lead drama activities. Prior to the first visit at Cedar Springs, some Program Leaders expressed anxiety about their ability to communicate with the elementary students, especially when trying to explain activities. However, after the first session, one ELL Program Leader reflected that the self-doubt was “baseless anxiety . . . there was not any barrier between kids and me” (Mi-Lei, Program Leader journal 2008). The increase of confidence expressed by the ELL Program Leaders was reflected in a similar growth among the ELL students:

There was a little boy who initially told us that he wouldn't be able to do the drama activities if there was any reading involved because he is ESL! In the end, he turned out to be one of the most enthusiastic participants! (Mary, Program Leader journal 2008)

While language proficiencies and cultural differences at times hindered participants' comfort, the use of drama often helped transcend linguistic barriers to draw the ELL participants into the dramatic community. Through drama activities, students had the opportunity to "get to know one another and really express themselves without the constraints of language" (Sanya, Program Leader journal 2008).

8 Issues in Scripting the Data

The researchers began the journey of scripting the data by individually reading the Program Leaders' journals while searching for common and outlying themes to use as a basis for scene development. While developing and analyzing these themes towards a script, the authors had to decide whether to use the data verbatim or write new text based upon the data. Saldaña (1999) suggests that when developing research-based theatre, authors should not "compose what [their] participants tell you in interviews. [But to] creatively and strategically edit their stories" (1999: 64). However, the researchers found that enacting the verbatim language of the ELL participant journals produced potentially "stereotypical, discriminatory and destructive representations" (Goldstein 2002: 7), especially since they were all non-ELL performers. Hence, the authors decided against using the language found in the journals verbatim; scenes were inspired by themes within the data, but written in their own words. For example, the text below is taken verbatim from a Korean Program Leader journal:

I heard sentence from a girl next to me, but I had no idea what it was. However, the girl was smiling as if too easy not to miss. It was just because of language ability. From then, I didn't feel good and confidence was lost (Yeun-ha, Program Leader journal 2008).

The scripted text, below, attempted to capture the essence (Beare & Belliveau 2008: 145) of the data in a theatrical form while reducing possible stereotypical interpretation:

(M.J. whispers the sentence to KATHRYN who smiling, whispers it to JI-SOO. JI-SOO listens, looking panicked; all but JI-SOO freeze.)

JI-SOO: The whisper game is pretty fun. We all laughed at the differences between our original sentence and what resulted. But when the sentence was whispered to me, I had no idea what it was. The person who whispered it to me had this smile like it was too easy. Everyone was laughing at how we mixed up this simple sentence, but I was nervous. It looked like it was fun for everyone else, but for me . . . I lost my confidence.

9 Researcher Reflections

Just as a tension between process and product was suggested within the Program Leader journals, a tension was also reflected in the researchers' attempts to create a performance (or product) that was aesthetically convincing for the intended audiences. In the development of the research-based theatre piece, it was discovered that the understandings gained through the process of creation were stronger than the aesthetic quality of the final product. Like the Program Leaders, the process and product were influenced by the researchers' diverse experiences: their histories and identities as artists, researchers, and teachers continuously shaped their interpretation and dissemination of data (Irwin & Springgay 2008).

The research-based theatre presentation sought to share both insights gained from the data and the theatre-based process used to explore the data. Ultimately the researchers' own meta-reflections were woven into the presentation along with slides and non-dramatized discussions of the study's context and theoretical underpinnings. The process of creating this inter-textual presentation proved challenging because of the high-level of collaboration required. At times, the process resembled the Program Leaders' cautious lead-taking during the after-school drama program. For instance, early in the development process the researchers met to improvise the created scenes; however, instead of jumping directly into the warm-ups, they hesitated: "there was a palpable awkwardness and silence that lasted for about ten seconds. We were [silently] negotiating who would lead the activities" (Researcher reflection 2009).⁵ The hesitancy or slight tension within the group continued through the development process as each researcher approached the work from their unique perspective. However, through these tensions, creation emerged, as revealed in one of the researcher's journal reflection:

We worked all day at UBC today. I think that we got a lot done. However, sometimes I feel like we are not all on the same page and that we are always afraid of stepping on each other's toes. I guess that is only to be expected though. You can't always expect that everyone is going to be on the same page. It just doesn't work like that. Conflict arises or simple differences and often times that is where creation comes from. (Researcher reflection 2009)

10 Conclusion: Explorations of *Drama as an Additional Language*

The findings within the research point to ways in which drama can create community with a group of multicultural and multilingual learners. While working together towards a specific goal, whether within the process of one

⁵ Researcher reflections are taken from notes made by the researchers/authors while developing the research-based theatre presentation.

afternoon or towards the final product at the end of the after-school drama program, a community was created independent of the levels of language involved. At times, language proficiencies and cultural differences did impede the participants' comfort levels, yet the use of drama was able to bridge cultural and linguistic barriers. The activities of the after-school drama program were also beneficial to the ELL students and Program Leaders as confidence and their perception of their language fluency and accuracy were further developed during communication with group members in improvisations and rehearsed presentations, times when community building was created through shared challenges.

The findings within the research reflect how within the created community in the after-school drama program, socially responsible behaviour between the ELL and non-ELL students and Program Leaders developed. In the ELL Program Leaders' journals individuals express how they were able to explore new social contexts and environments through the program, aiding them in understanding the new culture that they were living in.

The richness and playfulness the authors were afforded, by analyzing the data through theatre and later developing a presentation using theatre-based approaches to disseminate the data, shed light on the challenges and benefits of collaborative endeavours. In the spirit of the overarching aim of this research – building community through drama – the authors/researchers, along with the Cedar Spring students and UBC Program Leaders, experienced the potential that drama and theatre have for creating cohesive communities. Through critical self-reflection and the written feedback gathered from conference audiences, the authors aim to provoke new meaning (Irwin & Springgay 2008) as they further explore *Drama as an Additional Language*.⁶

Bibliography

- Axtmann, Ann (2002): Transcultural Performance in Classroom Learning. In: Gerd Bräuer (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport, CT: Ablex, 37-50
- Beare, David; Belliveau, George (2008): Dialoguing Scripted Data. In: Stephanie Springgay, Rita Irwin, Carl Leggo, Peter Gouzouasis (eds.): *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers, 141-149
- Belliveau, George et. al. (2008): [Addressing the Role of the Bystander through Drama in Bullying Situations] Unpublished raw data
- Bolton, Gavin (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman

⁶ Special thank you to Vince White, Ahava Shira and Ladda Prasertsintanah for their contributions to the project, as well as to the Program Leaders, elementary students, and Cedar Springs staff and administration.

- Bournot-Trites, Monique; Belliveau, George; Spiliotopoulos, Valia; Séror, Jeremie (2007): The Role of Drama on Cultural Sensitivity, Motivation and Literacy in a Second Language Context. In: *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities* 3/1, 1-35
- Bowell, Pamela; Heap, Brian (2001): *Planning Process Drama*. London: David Fulton
- Bräuer, Gerd (2002): *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport, CT: Ablex Pub
- Bruner, Jerome (1996): *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Catterall, James (2002): Drama. In: Richard J. Deasy (ed.): *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership, Council of Chief State School Officers (CCSSO), 29-72
- Cook, Henry Caldwell (1917): *The Play Way*. London: Heineman
- Dodson, Sarah L (2000): FAQs: Learning Languages through Drama. In: *Texas Papers in Foreign Language Education* 5/1, 129-141
- Donaldson, Margaret (1978): *Children's Minds*. London: Fontana
- Fels, Lynn; Belliveau, George (2008): *Performative Inquiry: Curricular Explorations through Role Drama*. Vancouver: Pacific Educational Press
- Frasier, Debra (1991): *On the day You Were Born*. New York: Harcourt Inc.
- Freire, Paulo (1998): *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder & Herder
- Goldstein, Tara (2001): Hong Kong, Canada: Playwrighting as Critical Ethnography. In: *Qualitative Inquiry*, 7/3, 279-303
- Goldstein, Tara (2002): Performed Ethnography for Representing Other People's Children in Critical Educational Research. In: *Applied Theatre Researcher* 5/3, 1-10
- Heathcote, Dorothy; Bolton, Gavin (1995): *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, N.H.: Heinemann
- Hsieh, Hsieu-Fang; Shannon, Sarah E. (2005): Three Approaches to Qualitative Content Analysis. In: *Qualitative Health Research* 15/9, 1277-1288
- Irwin, Rita; Springgay, Stephanie (2008): A/r/tography as Practice-based Research. In: Stephanie Springgay, Rita Irwin, Carl Leggo, Peter Gouzouasis (eds.): *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers, xix-xxxiii
- McKean, Barbara (2006): *A Teaching Artist at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Miccoli, Laura (2003): English through Drama for Oral Skills Development. In: *ELT Journal* 57/2, 122-128

- Mienczakowski, Jim; Moore, Teresa (2008): Performing Data with Notions of Responsibility. In: Gary Knowles & Ardra Cole (eds.): *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 451-458
- Norris, Joe (2000): Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology. In: *Youth Theatre Journal* 14, 40-51
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Raczuk, Helen; Smith, Marilyn (2000): The Gentle People: An Animal Tale from Argentina (adapted). In: Helen Raczuk & Marilyn Smith (eds.): *Invitation to Readers Theatre: Celebrating Stories of our Canadian Heritage*. Spruce Grove, Alberta: U-Otter-Read-It Press, 25-26
- Rohd, Michael (1998): *Theatre for Community, Conflict, and Dialogue: A Hope is Vital Training Manual*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Saldaña, Johnny (1998): Ethical Issues in an Ethnographic Performance Text: The 'Dramatic Impact' of 'Juicy Stuff.' In: *Research in Drama Education* 3/2, 181-196
- Saldaña, Johnny (1999): Playwriting with Data: Ethnographic Performance Texts. In: *Youth Theatre Journal* 13, 60-71
- Saldaña, Johnny (2003): Dramatizing Data: A Primer. In: *Qualitative Inquiry* 9/2, 218-236.
- Saldaña, Johnny (2005): An Introduction to Ethnodrama. In: Johnny Saldaña (ed.): *Ethnodrama: An Anthology of Reality Theatre*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1-38
- Schewe, Manfred (2002): Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-kinesthetic Intelligence. In: Gerd Bräuer (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport, CT: Ablex, 73-94
- Slade, Peter (1954): *Child drama*. London: University of London
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wagner, Betty Jane (1998): *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Ward, Winnifred (1939): *Theater for Children*. New York: Appleton-Century
- Way, Brian (1967): *Development through Drama*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities

The End(s) of Language in Brian Friel's Translations and Enda Walsh's Disco Pigs and misterman

Christian Schmitt-Kilb

Abstract

In my analysis of Brian Friel's modern classic drama *Translations* (1980) and Enda Walsh's plays *Disco Pigs* (1996) and *misterman* (2001), I have chosen not to consider these in order to point towards structural or plot parallels between the plays, nor to emphasise the interdependency of the two authors; I am instead concerned with their differences, particularly with differences in their approach to language as a medium of (often failed) communication. I would like to suggest that it is possible to read the plays as signs of their times within an Irish context. At the time of its first staging in 1980, the popularity of Friel's play was largely due to the fact that it was seen as a "tough-minded play about the brutal actualities of cultural power" (Kiberd 1995: 618-619), power exerted by the English upon the Irish. The negotiations of the difficulties of intercultural communication in a hierarchic or even colonial situation in this work require a sense of social consciousness which is altogether absent in Walsh's plays. Here, ca. twenty years later, we are confronted with monadic subjects (even though they are two of them in *Disco Pigs*) who are fundamentally juxtaposed to the idea of society as such and consequently run amok right from their births. There are "utopian moments" in Friel and Walsh involving the reestablishment of communication.

1 Introduction

Before dealing with the subject matter of my topic, it is important to point out that what follows should not be mistaken for a fully-fledged research paper. It should rather be understood as an attempt to delineate certain questions and issues which arose out of classroom discussions about the plays. Thus for the sake of polarisation and stimulation of discussion, it juxtaposes in a rather woodcut-like fashion positions which would have to be regarded as simplifications in a "purely" literary critical or cultural studies discourse. I am focusing on isolated aspects of the plays only without delving into the intricacies and subtleties of critical analysis in order to provide food for thought and point to some accessible further reading for those dealing with the plays in education rather than

contribute substantially to the critical debate. This is the base on which the reader should form his or her opinion about the weaknesses and strengths of the essay.

It may seem somewhat unusual to compare a discussion of two Enda Walsh plays, *Disco Pigs* (1996) and *misterman* (2001), with a classic of modern Irish Drama, Brian Friel's play *Translations* (1980), but I hope that in the course of the essay the reasons for this pairing become clear. My main concern is the treatment of language in Enda Walsh's plays, both language as a means of communication which sometimes works and more often does not, and language as one of the touchstones of a culture and as the main medium of a society's internal negotiations about identity. Reading Walsh against the backdrop of Brian Friel's *Translation*, I want to suggest that a shift has occurred within the approximately twenty years between Friel's and Walsh's plays, a shift which is indicated foremost by the differing treatment of a culture's language problem but which ultimately touches upon issues of cultural politics and of history.

As the title of Friel's play suggests, *Translations* deals with language, and as it is a play, it necessarily deals in language as well. Friel himself has emphasised that fact by limiting the thematic scope of the play to "language and only language" (Friel in Klein 2007: 90), but his own position has been met with criticism in this respect. Although language is of course one of the dominant issues, the play is written as a "history play"¹ set in the nineteenth century. Moreover, it needs to be read against the backdrop of the modern phase of the Troubles, which were already in their second decade when the play was written.

2 Language in Brian Friel's *Translations*

Translations is set in Donegal, in a stereotypical Irish village in the thirties of the nineteenth century. It tells the story of a small community on the brink of irrevocable change. Focusing on a small hedge school and its teachers and students, its main theme is the loss of the Irish language and the mapping of Ireland by the Anglicising Ordnance Survey. Most of the action takes place in the home of learned Hedge School master Hugh O'Donnell, where, in accordance with British law, Catholic pupils are taught classics and mathematics. As the play begins, O'Donnell's school has already lost at least two of its pupils to the brewing political unrest as British troops and engineers have begun to conduct an ordinance survey intended to map the landscape for military intelligence and standardise the Gaelic place-names in the King's English. O'Donnell's two sons, Manus and Owen, are bound for opposing destinies. Manus, lame since childhood, lives at home and dreams of marrying the wild and uncouth Maire, a student at the school. Owen has left home and is a successful businessman, but

¹ Klein (2007: 86) argues that a number of Irish plays written in the eighties, amongst them Friel's *Translations*, may be called "history plays in every sense of the word" as they "probe the recent past for its mental and material impact on the present."

he returns in the opening scenes working as a translator for two British officers involved in co-ordinating the ordinance survey.

One of these officers, Lieutenant Yolland, is entranced with the romance of the land he has come to alter with language and law. The other is a more pragmatic captain, there simply to do his job. Personal and political conflicts are intertwined as the action begins to unfold. Characters are forced to confront questions about themselves in which the very words they speak are central to understanding their origins and their futures. The translation of place-names is explicitly related to a transformation of the landscape itself. This trauma will affect these people on multiple levels, and though by the close of the action the story has not been resolved, the audience is made painfully aware of the change which has begun to disturb the lines of communication between peoples, countries, and languages.²

In one of the play's most important "bilingual" scenes, Yolland and Maire share an intimate moment after having fled from a dance. They express their love for each other without understanding the words either is speaking. Willing the audience to suspend disbelief, they are to assume that Yolland speaks English and Maire Gaelic while both parts are written and spoken in English:

Yolland.

: *(Indicating himself)* George.

(Maire nods:Yes-Yes.Then:-)

Maire: Lieutenant George.

Yolland.

: Don't call me that. I never think of myself as Lieutenant.

Maire: What-what?

Yolland.

: Sorry-sorry? *(He points to himself again.)* George.

(Maire nods:Yes-yes.Then points to herself.)

Maire: Maire.

Yolland.

: Yes, I know you're Maire. Of course I know you're Maire. I mean I've been watching you night and day for the past –

Maire: *(Eagerly)* What-what?

Yolland.

: *(Points)* Maire. *(Points)* George. *(Points both)* Maire and George.

(Maire nods:Yes-yes-yes.) I-I-I-

Maire: Say anything at all. I love the sound of your speech.

Yolland.

: *(Eagerly)* Sorry-sorry?

² Friel was quite liberal with historical facts, as many critics have pointed out. The Ordinance Survey, the dominant image of the play for cultural suppression and the imposition of foreign norms on native traditions, has been shown by e.g. Joep Leerssen to be "a major contribution to the cultural nationalism of later decades, in that it equated the very land itself with a Gaelic past and a Gaelic-speaking peasantry, thus canonizing the Gaelic tradition as the very bedrock of modern Ireland." Quoted in Klein 2007: 90.

(In acute frustration he looks around, hoping for some inspiration that will provide him with communicative means.) . . .

Maire tries Latin:

Maire.

: Tu es centurio in – in – in exercitu Britannico –

Yolland.

: Yes-yes? Go on – go on – go on – say anything at all – I love the sound of your speech.

(Friel 1996: 427)

This scene illustrates Friel's trick of having the entire play performed in English (with the odd Latin sentence) while expressing linguistic and cognitive distance between characters who are supposed to be speaking Irish (and Latin and Greek), and those who only speak English. (The irony that Yolland takes Latin for Irish serves various purposes: It highlights the naiveté of the English Lieutenant, the supposed educational superiority of the Hedge Schools and, most importantly in the context of the play, it symbolises how the English and the English language have managed to incorporate the language of the "colonizer" to such an extent that the speakers don't even recognize it.) Throughout the first half, tentative relationships develop despite the distances between the characters. Following this scene, the play becomes darker, reflecting the historical reality of the events which followed (and of which the play was speaking metaphorically in the present) in which resolution becomes impossible. This moment is the pivot on which the drama turns.

"But for the loss of the Irish language, there would be little discussion about identity in the republic", writes the historian of Ireland, J.J. Lee (1989: 662) in 1989. He may be exaggerating to a point, but in general, many of the debates surrounding Irish cultural identity have been triggered by the language issue. When Friel wrote the play in the late seventies, it was perceived not only as a play engaging in the writing or rewriting of an important phase in Irish history. In the year of its first production in 1980, its concern with nationality was immediately read in the context of contemporary Northern Irish politics. Too much so, with the result that the qualities of the play as a play were shifted into the background and political commentary replaced drama criticism to a large extent.

With appropriate critical and temporal distance, Christopher Murray praises "the device of having two languages on stage although only one (English) is spoken" as it "brilliantly exposes two areas of experience, two cultures" (Murray 2000: 211). Towards the close of the play, Máire repeats her wish to learn the English language and asks Hugh to teach her. Hugh is sceptical about the possibilities of communication between cultures in the first place: "I will provide you with the available words and the available grammar. But will that help you to interpret between privacies?" (Friel 1996: 446) The scepticism about the possibilities of communication runs very deeply, especially in a colonial context. In the play, Dan O'Connell and Maire both assume that the use of English will help them to progress towards their respective national and personal dreams.

But even though Maire may be seen as a representative of the young and modern Ireland who no longer allows herself to be hindered by the weight of myth and tradition, it must also be mentioned that Maire's desire to speak English shall soon be enforced by law throughout the National Schools in Ireland.

One of Friel's major intellectual inputs, in some instances even sources, for the play was George Steiner's *After Babel*, in which Steiner not only stresses the virtual impossibility of intercultural understanding but also reflects upon the possibility of the alienation of a nation's language from a historical situation. Both concerns are echoed in Friel's play. When the romantic Yolland, who is in love with Maire, expresses his desire to learn Irish, Hugh reminds him "that a civilisation can be imprisoned in a linguistic contour which no longer matches the landscape of ... fact" (ibid. 419). This may be true even in the case of Irish: "A rich language. A rich literature. [...] Certain cultures expend on their vocabularies and syntax acquisitive energies and ostentations entirely lacking in their material lives." (ibid. 418) Hugh's seemingly contradictory advice to Maire and Yolland regarding their plans to learn the language of the other shows that Hugh is conscious of the complexities inherent in the language debate.

Friel's version of Steiner, *Translations*, is first and foremost about the conflict between Ireland and England, exemplified through the conflict between the Irish and the English languages in a political and historical context. As a result of its monolingual form, it "translates what is by the play's own terms untranslatable; its supple and eloquent English speaks the lost and hidden language of Irish" (Greene 1999: 45). It can and has frequently been read as a text in which the empire writes back, an Irish playwright using the English language to commemorate the Irish culture of which the English colonists have deprived him. But there is also a counter-voice, a less self-assured voice, to that dominant discourse, which is expressed by Hugh in the last scene of the play. Here he reflects upon the advantages and disadvantages of clinging to tradition in the face of change. It is "images of the past embodied in language", not the facts as such, which shape us, he insists, and goes on to explain that "we must never cease renewing those images" (Friel 1996: 445) unless we want to risk to fossilize. "We must learn to make them our own. We must make them our new home." (ibid. 444) The acknowledgement that language (and thus culture) are in a state of flux may be read as cultural defeatism on the part of Hugh, but it may also be seen as a sign that there is some middle ground between the two polar opposites, between (the) English as the colonizer and (the) Irish as the colonized, and that the tilling of that ground is important for the future of both.

3 The End(s) of Language in Enda Walsh's *Disco Pigs* and *misterman*

3.1 Disco Pigs

According to George Steiner, there is a strong element of interpretation and translation involved in all communication, not only between languages

but also within one native language. "Inside or between languages, human communication equals translation" (Steiner 1975: 47). While Friel's *Translations* highlights "between language"-difficulties in understanding, Enda Walsh, in several of his plays from the Mid-1990s onwards, focuses on the impossibility of communication "within". This is not just a change of theme, I think. More than that, it points to the fact that the ideas and commonplace aspects associated with Ireland in parts of the population only twenty years ago have given way to something else, something not easily definable. "It seems fairly clear", writes Christopher Murray, "that in Ireland in the 1990s it is not possible to invoke the nation in the same terms as obtained even a generation ago" (Murray 2000: 245). One of the major differences seems to be a fundamental change in the perception of contemporary society and, following that, a changed sense of what politics is all about, how it affects the individual, and how the individual can make a difference (or not).

This change is comparable to theatre developments in England, where the state-of-the-nation play in the nineties – often epic in scope, political in subject matter, spanning decades – has been replaced by a brutal, direct and often provocative new realism. Irish writers such as Walsh have created their own versions of "In-yer-face"-Theatre, a term coined by critic Aleks Sierz (2001). "In-yer-face", according to the *New Oxford English Dictionary* (1998), is something "blatantly aggressive or provocative", to which the *Collins English Dictionary* adds "confrontational". It implies the invasion of personal space by being forced to see, hear or experience something close up, and the theatre which is labelled thus tries to put audiences in such a situation. One of the play's major means to reflect the tensions and fragmentations within society is the extremism of its confrontational language, a strategy which helps to underline the impression that language is ultimately a means of failing communication.

As opposed to twenty years ago, any kind of imaginary unity no longer seems to be possible, even *ex negativo*. The frightening but also perversely comforting image of the English is no longer there, an image of the powerful, self-assured Englishmen naively convinced of their superiority. While it was relatively easy to define an Irish identity against that image, now the rift, at least on stage, runs right through Irish society. With *Pig and Runt*, the main protagonists of *Disco Pigs* (1996), Walsh has created a strong image of isolation within, an isolation not of choice but one of fate.

Pig and Runt, two 17-year old inhabitants of Pork Sitty (Cork City), have almost completely isolated themselves from the rest of society by engaging in highly asocial behaviour and by speaking an artificial language which only the two of them fully understand. Always together and always on the look-out for alcohol and the next victim, their symbiotic relationship has grown more and more hermetic with an increasing number of mutually committed crimes. This set-up does not allow for social criticism on the part of the characters, criticism of a society which turns human beings into monads. Quite the opposite: *Pig and Runt* are radicals not due to any kind of opposition but by pushing to an extreme the mechanisms of isolation at work in the modern world. Enda Walsh

demonstrates how the communicative character of language may turn into its opposite and only serve to increase the sense of isolation.

The play starts with the birth of Darren and Sinead, who simultaneously "bounce into a whirl of grey happiness" (Walsh 1996: 6). One day playing animals on a farm they turn themselves into Pig and Runt, and from that moment onwards they act out their self-chosen roles.

So we grow up bit at a dime an all dat dime we silen when odders roun.
No word or no-ting. An wen ten arrive we squeak a different way den
odders. [. . .] an we looka was happenin an we make a whirl where Pig
an Runt jar king an queen! [. . .] An Pig look cross at me jus like he look
when we were babas an he alla say 'Les kill da town, ya on?' An I alla say
– corse I'm on – I'm ja pal, amn't I? An liddle tings we do like robbin an
stealin is a good feelin, yes indeedy. An we read dem buuks on howta figh
da peeplah ya hate. An Pig own has me. . . an Runt own have him. But we
make a whirl dat no one can live sept us two. Bonny an Clyde, ya seen da
movie. (ibid. 15)

Most of the action takes place on their 17th birthday. They do what they always do, drift from one night-club to the next, get drunk and play their favourite "game". Runt chats somebody up and then pretends to be molested by him. Pig interferes and beats the apparent intruder up. Later on, as a birthday present, Pig takes Runt to the sea, "da big blue", "da colour of love". In this rather romantic moment, if this is a suitable term for that kind of drama at all, Runt experiences the beauty of nature for the first time and is so overwhelmed that she, probably for the first time, has doubts about how she leads her life. "I wanna walk inta da sea an neva come back. I wan ta tide to make me outa me an give me someone different." (ibid. 17)

Later on in the same night, they come across the Palace Disco, a posh and expensive night club which is their own personal utopia. They never dreamed of getting in at all, but the trip to the sea, the big blue, helps them, as the password "blue" is the answer to the question: what's the colour of love. Once inside, they are overwhelmed by the shiny chrome and the number of well dressed people. Once let alone, Pig is disturbed by the fact that the other visitors talk and laugh about him, but gets quiet reassuring himself that Runt knows who he is. Runt dreams of a peaceful encounter with another man, but when it actually happens, Pig is convinced that Runt is staging another beating up game for him. She desperately tries to hold him back, but in the end the other guy is dead. This is the starting signal for Runt to run away.

An Runt race good dis time! Mus ged away! No mo all dis play an pain!
[. . .] An it well ovur, drama fans! Jus me! Jus da liddle girl all aloneys!
An I wan Pig an I wan for all da buzz an all da disco we do dance but hey
ho an wadda ya know I wan fur sumthin else! Sumthin differen! Sumthin
differen! Fuckin freedom!! Jus me!! Jus da Runt!! [...] Jus me an da big
big colour blue. Dat colour blue! [. . .] An I look a da sun crep up on my
pal Pork. . . Cork. [. . .] An Runt she alone now. But is okay now, is all
righ. An I watch. . . da liddle quack quacks. . . I look. . . at the ducks as they

swim in the morning sun. . . in the great big. . . watery-shite. . . that is the river Lee. – Where to? (ibid. 29)

Runt struggles free of the cocoon-like relationship with Pig, turns into Sinead again. Her attempts at socialising have led at the first glance to an even more complete isolation, but the recovery of standard English, already signalled in the scene when they are asked about the password and Runt describes love in standard English, marks a step towards reintegration, or at least it marks the realization that the "sumthin differen" she longs for is to be found only if the basic prerequisite for social intercourse, a common language, is reestablished.

The two *Disco Pigs* are born into conditions in which, literally right from their birth, they cannot define themselves as social beings. Society simply does not seem to exist aside from as a negative foil, as a fateful conglomeration of equally unconnected others – Thatcher's (in)famous thesis that "There is no such thing as society. There are individual men and women [. . .] and people must look to themselves first" comes true as a nightmare. Thus even traditional political activism, which is necessarily based on cooperation and the idea of common goals, can only be interpreted in these parameters. An instance of this is when Pig, confronted with Sinn Fein activists in a Pub, asks the "fookin weirdos" whether they "shouldn't be out plantin bombs an beaten up ol ladies." (ibid. 22) For Pig and Runt, the combination of the ideologies of happiness and wilful anarchic isolation indeed ends in that kind of nihilistic asociality, which critics of the postmodern condition have frequently identified

Both *Translations* and *Disco Pigs* stage linguistic impossibilities: In both plays, we have representations of languages on stage which we can only understand if it is taken for granted that we do not actually hear what the characters "really" say. In *Translations*, the audience's willing suspension of disbelief is needed to take English for Gaelic, while watching *Disco Pigs* we must assume that, were Darren alias Pig and Sinead alias Runt to speak as they themselves describe it, we would understand even less than we actually do. However, whereas the languages represented in *Translations* have their roots in larger national communities, and the struggle for language only makes sense against a backdrop of these communities and their struggles, the two *Disco Pigs* explicitly look for a hermetic medium only suitable for themselves – "a whirl were no one can live sept us two" (ibid. 15) – as their ideal. Language politics ceases to be an issue, as wilful isolation has replaced the very idea of a community-based politics.

3.2 misterman

misterman, first staged in 1999, is quite a different matter, but again a play which is concerned with short circuit communication and, in a rather ironic way, with Irish identity. Thomas Magill is in his mid-thirties and lives in Inishfree, William Butler Yeats' mythically loaded imaginary Irish Eden. He walks through the town with the mission to clean it of sin and ultimately save it so that he can sit next to God: "Me and God smile and look down on all my good work. It's

going to be such a beautiful place" (ibid. 42). On the way to his father's grave (which he has decorated with a gravel map of Ireland ("Ireland on the grave with the sea surrounding it")) he talks to several inhabitants of the town, but only in his mind, imitating their voices as he goes along. Sometimes, there are fragments of conversation with his mother, but her voice comes from the tape recorder which Thomas carries around with him.

Thomas Magill, unable to establish even the most basic forms of human intercourse, aims to form a working community out of the inhabitants of Inishfree, not realising that he is the most isolated of them all. In his final speech, in which he threatens the whole town with destruction, he claims: "How many times have I listened to you when you had no one to talk to? [...] My heart still holds some regret for what we might have made together." (ibid. 54) These words are addressed to the people taking part in the community dance, although it is not clear if they can hear him at all. They might also be addressed to Edel, a woman or girl he once fancied. The play ends with a recorded dialogue on tape between him and Edel from which we learn that he killed her – the only human being apart from his mother with whom he has really exchanged some words – for refusing to hold hands with him.

Enda Walsh's characters mainly speak in the mode of soliloquy, even if they are not alone on stage. His plays challenge the notion, both formally and thematically, of the possibility of dialogue on stage and in contemporary society. His plays are, in a post-Beckett fashion, as much about language as about the impossibility of meaningful communication. Articulation, which is etymologically the action or process of bridging gaps, of bringing into contact different objects, is here shown to serve quite opposite ends. In fact, Walsh manages to demonstrate how language can augment rather than diminish the mechanisms of isolation at work in the modern world.

Nevertheless, the uneasiness with which one leaves the plays is not only negative, fatalistic or destructive, because the idea of the communicative character of language is still present, if only as remembrance or utopian hope. The monadic individuals in confrontation with (non-existing) communities against which they define themselves are finally seen struggling for the recovery of human ties. Thomas Magill in *misterman* desperately longs for human bonds which are denied to him, while Sinead alias Runt of *Disco Pigs* craves for "sumethin differen" symbolised by the "big, big blue". Walsh's plays demonstrate that language on the one hand reflects brutal social realities which further the isolation of the individual but, on the other hand, also contributes to the production of those realities. The result is an original form of non-pedagogical social/language criticism on stage, criticism all the more vital as it does not present itself as such.

4 Instead of a Conclusion...

... I would like to emphasise that the plays by Friel and Walsh, although entirely different in scope and conceptual scheme, share an interest in the politics of

language. This is tangibly so with regard to the reluctant utopianism, as I would like to call it, inherent in both writers' plays which directly involves power and the question how power is defined: While *Translations* juxtaposes cultures and languages with a clear understanding about hierarchies and imbalances of power, oppressors and oppressed, and only late in the play relativizes these positions, Walsh may be more rewardingly approached with a Foucaultian, discursive concept of power in mind. Interestingly, in the case of *Disco Pigs* it is the outsider's language established by Pig and Runt which is first conceived of as a language of power. The exclusiveness of this power results in its speakers not only isolating themselves; it also empowers them to generate their destructive antisocial energy within this isolation. Nevertheless, only when a return into the language community begins to be conceivable by Runt do we catch a glimpse of the extent of desolation, helplessness and despair governing their actions. Thus in both plays, the suggested possibility of a renewal of communication between different parties, involving the veritable learning of language, is the precondition for the reluctant utopianism shining through the dark realities of the plays' presents.

Bibliography

- Friel, Brian (1980): *Translations*. In: Friel, Brian (1996): *Plays 1*. London: Faber & Faber
- Greene, Nicholas (1999): *The Politics of Irish Drama: Plays in Context from Boucicault to Friel*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kiberd, Declan (1995): *Inventing Ireland. The Literature of the Modern Nation*. London: Vintage
- Klein, Bernhard (2007): *On the Uses of History in Recent Irish Writing*. Manchester: Manchester University Press
- Lee, J. J. (1989): *Ireland 1912-1985: Politics and Society*. Cambridge: Cambridge University Press
- Murray, Christopher (2000): *Twentieth-Century Irish Drama: Mirror Up to Nation*. Syracuse: Syracuse University Press
- Steiner, George (1975): *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press
- Sierz, Alan (2001): *In-yer-face Theatre: British Drama Today*. London: Faber & Faber
- Walsh, Enda (1996): *Disco Pigs & Sucking Dublin*. London: Nick Hern Books
- Walsh, Enda (2001): *bedbound / misterman*. London: Nick Hern Books

Review

Thomas Müller (2008). Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme. Saarbrücken. VDM Verlag

Bettina Matthias

Over the past decade, theater-and drama-related activities in the foreign language classroom have enjoyed increasing popularity. More and more foreign language programs have added theater-based literature classes to their course offerings, and theater- and drama-pedagogical workshops, offered through organizations such as the Goethe Institute or the Alliance Française, have helped teachers and students access this creative approach to foreign language instruction. Publications based on “eher subjektive Eindrücke und Erfahrungen” (9) abound; but, so far, a synthesizing account of these methods’ place in foreign language pedagogy, their contributions to didactics, and a systematic typology of drama-pedagogical methods and exercises has been lacking.

Thomas Müller’s recently published book *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme*. [Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2008. 145pp.] aims to supply such a systematic account. Drawing on his experience as an actor and as a DAAD Lektor in Dublin, Müller offers a comprehensive introduction to and overview of existing theories on the topic of theater- and drama-in-education, and he devotes most of his book to locating “drama pedagogy” (drama-in-education) within existing foreign language paradigms, most prominently the communicative approach.

Müller begins his project by differentiating between theater-in-education (TiE) and drama-in-education (DiE): “Im Falle von TiE spielen andere Theater, worüber im Unterricht reflektiert wird. DiE impliziert jedoch, dass die Lernenden selbst szenisch oder anderweitig ‘dramatisch’ aktiv werden” (22/23). Considering the general movement toward communicative language teaching in the Western world, Müller pleads for a broader and more educated exploration of the opportunities afforded by drama-pedagogical methods to the communicative foreign language classroom. To develop intercultural “Kommunikativ[e] Kompetenz” (99), learners have to understand language as a complex system of verbal and non-verbal, that is physical, expressions, as well as a means for intercultural negotiation in which the language user’s personal (hi)story, body, imagination, and aesthetic sensibilities are activated and challenged. Müller devotes a long chapter to explaining how DiE speaks to all of these areas. As an interactive method that creates real-life situations in a safe environment, DiE offers opportunities for using and experimenting with

the FL and inevitably promotes cultural and intercultural negotiations between users that also results in differentiated learning.

Given the obvious benefits of DiE, one could wonder why more teachers have not already included this method in their teaching. Müller offers an explanation for this, and he also takes into account criticism that has been voiced towards DiE. In order to use DiE successfully, teachers and learners must be willing to change their traditional attitude towards a classroom in which teachers guide and students follow. Instead, they become partners in their exploration of a topic. Students thus take greater responsibility for their own learning and the use of their time in class, while teachers have to become coaches, facilitators, and moderators of processes (e.g. as “Teacher in Role”/ TiR, a technique going back to Dorothy Heathcote). However, whether students are ready or willing to assume this responsibility for “autonom[es Lernen]” (97) is an open question and certainly varies from culture to culture. Furthermore, the freedom afforded by creative approaches such as DiE also presents a risk: “Auch für dp [dramapädagogischen] Unterricht gilt, dass die Gefahr der Freiheit darin besteht, dass man sie nicht zu nutzen weiß, keine eigene Struktur findet und in der Vielfalt ertrinkt” (95).

It is this problem that Müller really wants to target with his book. He calls for the inclusion of drama-pedagogical methods in a foreign language teacher’s training and demands both that teachers educate themselves as actors, directors, and dramaturges, and that drama-pedagogy practitioners offer more comprehensive and systematic (written) contributions to the existing body of literature. Müller himself presents a number of drama-pedagogical activities and methods (“Inszenierungstechniken”, 49ff.) such as pantomimes, “Standbilder” (the still image, or tableau), doubling, improvisation, play-back theater, simulation and more. In the last section of his book, he offers possible approaches to a systematic typology of methods and activities.

While Müller’s book does not really offer new insights or impulses in and for drama-pedagogical teaching, it is a well-researched and thorough investigation of the current state of drama pedagogy, its place within the communicative approach and its potential for further exploration. Given its merits, it is a pity that Müller’s style as well as his “strategy of delayed fulfillment” make the book a difficult read. Written in German, this book is a good – and sad – example of convoluted academic writing. Nouns dominate much of his writing, hypotaxis is the syntax of choice, the passive voice its “impersonal marker”, and Müller’s preference for foreign words such as “Narration” or “Metaphorizität” (40) discourages a friendly reception of his interesting ideas. Granted, many of these terms are taken from other scholars’ writings – but an author has the choice of using these or not. The worst example of such loaned “wisdom” is the chapter “Narrativität” (2.3.2, 35ff.) in which Müller relies on Inge Schwerdtfeger’s heavily abstract language. If play is the mode in which learning and negotiation can take place most successfully – as Müller suggests in his opening paragraph–, he does not make it easy for his readers to “play along.” Furthermore, his decision to offer an integrated

survey of existing scholarly literature and practical suggestions for drama pedagogy practitioners often leads to frustration: announcements such as “Wie sieht nun die dp [dramapädagogische] Arbeit konkret aus?” (48) or the chapter heading “Systematik von Übungsformen” (111) make the reader expect concrete suggestions – which Müller offers only after surveying more of the existing literature. These references are certainly important, but it would have been a nice gesture towards his readers to give them what they expect and offer the survey of alternative systems or approaches after presenting his own.

Finally, even though Müller is a native speaker, the book contains a rather annoying number of grammatical errors (wrong adjective endings, wrong case endings for plural forms, wrong subject-verb agreement) and missing commas, especially in the last third of the book. Given the length of some of Müller’s sentences, it is easy to lose track of connections between nouns and adjectives, or subjects and verbs. More diligent editing would have been a plus.

All in all, Müller’s book offers an interesting account of the state of drama-pedagogical methods in the context of foreign language pedagogy and charts the territory for those of us who are invested in this method. Less lingo and more concrete examples and suggestions would have made the book a more approachable and pleasant read; but for those who need a general introduction to what can be done with drama pedagogy, it is a good choice.

Bibliography

Thomas Müller. (2008): *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Review

Nicoletta Marini-Maio and Colleen Ryan-Scheutz (eds) (2008). *Set the Stage! Teaching Italian through Theater.****Kelly C. Kingsbury***

Set the Stage! Teaching Italian through Theater: Theories, Methods, and Practices (Yale, 2008), edited by Nicoletta Marini-Maio and Colleen Ryan-Scheutz, is a tremendously valuable contribution to the growing body of literature on drama and theatre in foreign/second language (L2) education. This volume contains eleven chapters addressing a diverse array of topics, a comprehensive director's handbook, and reflective contributions by Dario Fo, Franca Rame and Dacia Maraini, three of Italy's most prominent theatre practitioners engaged with pedagogical questions related to the learning of L2 Italian through theatre. The chapters of *Set the Stage!* encompass both theoretical and practical orientations toward questions of culture, theatre history, curriculum, and assessment in language learning, and they offer an array of perspectives that illuminate a variety of possible models for incorporating diverse forms of theatre within the L2 curriculum.

The first section of *Set the Stage!* includes an overview of theatre's place within Italian literature and culture. Following Pietro Frassica's overview of the Italian theatrical canon, William Van Watson offers an insightful commentary on the inherent theatricality of Italian cultural interactions, the possibilities this raises for cultural misunderstandings, and the concomitant potential it holds for theatrically teachable moments.

Section II focuses on the place of theatre courses in the Italian curriculum. Salvatore Banchieri, Francesca Savoia, Laura Colangelo and Colleen-Ryan Scheutz present descriptions of course structures within diverse contexts and aimed at various goals. Banchieri describes the implementation of a course blending academic content and theatrical performance within two different university settings, highlighting the modifications by which the course can be adapted to suit the particulars of each. Savoia explores the use of theatre as a bridge to assist learners in negotiating the breach between language and literature courses, emphasizing theatre's potential to improve retention across this persistent curricular divide. Colangelo and Ryan-Scheutz address the possibilities as well as the special challenges that exist for those who wish to integrate theatre at the secondary level.

The third section of the volume focuses on genres, themes and techniques specific to Italian: commedia dell'arte, opera, and the politically-engaged comedies of Dario Fo and Franca Rame. These topics are analyzed as subjects

of content-based L2 study by Gian Giacomo Colli, Daniela Noé-Le Sassier and Frances Boyd, and Walter Valeri, who offer additional variations on the possible classroom models introduced in previous chapters.

In the fourth section, the authors approach their proposed pedagogical models from a standpoint of methods and assessment. Nicoletta Marini-Maio examines the language-literature breach earlier described by Savoia, observing that

[t]he performative approach to theater may claim a primary position in that delicate stage of the Italian curriculum in which students initiate the exploration of sophisticated literary texts while still needing to enhance their communicative competencies and develop literacy skills. In the field of Italian pedagogy it may indeed provide an invaluable contribution by filling an empty space, a space of cultural transformation, linguistic, and psychological growth. (261)

Del Fattore-Olson describes the integration of performative, linguistic, literary, historical and sociocultural elements in the L2 classroom, while Ryan-Scheutz contributes a trenchant analysis of approaches to assessment that maintain consistency with the course's communicative goals as well as satisfying institutional requirements for demonstrating proficiency and academic rigor.

Seven of the volume's contributors provide additional practical guidelines and suggestions in Section V, the Director's Handbook. These range from advice on text selection, finances, publicity, community engagement, developing English translations for audience members, to acting exercises and recommendations for beginning directors engaged in play production. An appendix includes sample course syllabi, audition documents, scene breakdowns for scheduling, warm-up activities, and an outline of expectations and duties for non-acting participants on the design team. A collection of illustrations and photographs and an afterword consisting of an interview with Dario Fo and Franca Rame, together with the prologue by Dacia Maraini, round out the volume's contents.

The special strengths of *Set the Stage!*'s contribution to the literature on theatre in L2 learning include the diversity of its topics and the high quality of its theoretical grounding. As Marini-Maio notes in the introduction to her chapter, practitioners of L2 theatre as a pedagogical approach generally possess enthusiasm and passion in abundance and tend to share intellectual curiosity as well as eclectic backgrounds encompassing language and literature study as well as practical theatre experience, but they

generally are reluctant to give an authoritative voice to their innovative pedagogical practices ... [b]ecause of the scarcity of theater-specific theoretical contributions in the field of L2 acquisition, they have had to develop their own teaching methods more from hands-on experience in the classroom and on the stage than from an articulated system of thought. (239)

Set the Stage! does much to elaborate the articulated system of thought the field is calling for. Likewise, Ryan-Scheutz' thorough and considered chapter

on assessment addresses a central, lamentably undertheorized area of L2 theatre praxis. Although testing (especially in its most traditional guise) is understandably not at the forefront of instructors' concerns while they are swept up in the exigencies of producing a show, if L2 theatre is to occupy the central place in the curriculum that we would like it to, instructors must be able to demonstrate that these courses satisfy overarching institutional requirements, including meeting the demand for consistent, reliable and justifiable assessment measures. *Set the Stage!* offers valuable insights for moving that conversation forward. A further strength of this text is the diversity of course models described in its chapters. The contributors offer theoretical support as well as helpful descriptions for incorporating theatre as a component of a reading-centered course encompassing multiple selections and for designing a course exclusively dedicated to the performance of a single text. Alternative performance options such as scene recitals and one-act plays offer possibilities for practitioners interested in incorporating theatre in their pedagogy but intimidated by the prospect of attempting a full-scale production. The Director's Handbook in Section V is a wise inclusion for encouraging the expansion of L2 theatre in departments where it does not currently have a place in the curriculum.

Although its focus is explicitly on the teaching of Italian and the performance of Italian-language works, *Set the Stage!* is a useful addition to the library of theatre pedagogues across the language spectrum. The chapters addressing Italian-specific topics such as commedia dell'arte, opera, Italy's cultural theatricality and regional dialects are rounded out by discussions of issues relevant to all languages, notably the need for theatre to serve as a bridge between language acquisition and literary analysis and the importance of valid assessment in theatre performance courses. The one area that could have been augmented in *Set the Stage!* is the explicit analysis of how grammatical structures can be taught in context using theatrical texts and productively acquired by learners, an issue which is briefly touched on in a number of chapters. Given the need for strong persuasive arguments to justify theatre projects and courses in an era of shrinking budgets, such a topic merits at least a chapter, if not a section, of its own. Nonetheless, Marini-Maio and Ryan-Scheutz' volume represents a rich addition to the theoretical literature on theatre in L2 pedagogy that will appeal to readers well beyond the population of Italian instructors who constitute its primary audience.

Bibliography:

Marini-Maio, Nicoletta & Ryan-Scheutz, Colleen (eds.) (2008): *Set the Stage!*
Teaching Italian through Theater: Theories, Methods, and Practices. New
Haven: Yale.

About the Authors - Über die Autorinnen und Autoren

Jaime Beck is a graduate student in the department of Language and Literacy Education at the University of British Columbia. Jaime has taught English Language Arts at the high school level in Canada and English as a Second Language at all levels internationally. Her research interests include research-based theatre, performative inquiry, narrative inquiry, drama across the curriculum, teacher attrition, and teacher induction and mentorship. Jaime has shared her passion and interest for these and other topics at local, national, and international conferences.

Email: jaimebeck@yahoo.com

George Belliveau is Associate Professor in the Faculty of Education at the University of British Columbia where he teaches undergraduate and graduate courses in Theatre/Drama Education. His research interests include research-based theatre, drama and social justice (bullying), drama and L2 learning, drama across the curriculum, and Canadian theatre. His work has been published in journals such as *International Journal of Education and the Arts*, *Arts and Learning Research Journal*, *Canadian Journal of Education*, *English Quarterly*, *Theatre Research in Canada*, *Canadian Theatre Review*, *Active Learning in Higher Education*, among others. His co-authored book with Lynn Fels *Exploring curriculum: performative inquiry, role drama and learning* (2008) is published by Pacific Educational Press.

Email: george.belliveau@ubc.ca

Susanne Even is co-editor of SCENARIO. www.indiana.edu/~germanic/faculty/even.html

Email: evens@indiana.edu

Kelly Kingsbury is a Ph.D. candidate in Curriculum & Instruction: World Language Education at the University of Wisconsin-Madison, where she also teaches intermediate Spanish. Prior to her doctoral studies, Kingsbury received her MA in Spanish Literature at the University of Notre Dame (2002) and subsequently taught there for a number of years, during which she created the Spanish Theatre Workshop course and directed a number of productions including *El viejo celoso* (Cervantes), *El retablo de las maravillas* (Cervantes), *Fuenteovejuna* (Lope de Vega) and *La fuente de los sauces* (Briones Alcalá). She most recently participated in a production of *Entre Pancho Villa y una mujer desnuda* (Berman) at the UW-Madison in the role of Gina.

Email: kingsbury@wisc.edu

Graham Lea is a MA student in the Department of Language and Literacy Education at the University of British Columbia. He has presented and published on research-based theatre, theatre and additional language learning, Prince Edward Island theatre history, and Shakespeare in elementary classrooms as well as being involved in the creation and production of four research-based theatre productions. As a high-school teacher he has taught computer science, math, English, and theatre in Canada and Kenya. He has extensive experience as a theatre practitioner both on and off the stage. Research interests include research-based theatre methodology, integration of science and art in education, international education, and Prince Edward Island theatre history.

Bettina Matthias is Associate Professor of German and Chair of the German Department at Middlebury College (VT). Her research on Austrian and German 20th century literature has resulted in two books and numerous articles; her research interest in theater in language education has developed over the past seven years and is the direct result of her practical work with German language theater. The founder and director of Middlebury's German Theater Group, she has directed over a dozen productions and won the "Deutsches Theaterfest at Mt. Holyoke College" five times. In addition, Matthias is on the faculty of Middlebury's German Summer Language School where she teaches German for Singers and Vocal Coaches.

Email: bmatthia@middlebury.edu

Manfred Schewe is co-editor of SCENARIO. www.ucc.ie/german/schewe

Email: m.schewe@ucc.ie

Christian Schmitt-Kilb holds a professorship in 'Anglistische Literaturwissenschaft' at the University of Rostock. Apart from articles on contemporary drama, fiction and poetry, he has published a book on Poetics and Rhetorics in Early Modern England and has just finished another one on the theme of absent fathers in contemporary fiction.

Email: christian.schmitt-kilb@uni-rostock.de

Uta Schorlemmer studierte Germanistik, Polonistik und Theaterwissenschaft in Berlin, Paris und Krakau und promovierte über den polnischen Regisseur Krystian Lupa. Als Wissenschaftliche Mitarbeiterin arbeitete sie am GWZO/Universität Leipzig an einem Forschungsprojekt über Tadeusz Kantor, war Lehrbeauftragte an der Universität Bern sowie Geschäftsführerin am Theater 89 in Berlin und Dramaturgin am Züricher Theater Spektakel. Sie ist seit siebzehn Jahren freiberuflich als Theaterpädagogin tätig und seit 2008 Adjunct Professor of German am Occidental College Los Angeles.

Email: us@schorlemmer.net

Barbara Sinisi studierte Anglistik und Germanistik in Rom, im Jahre 2005 promovierte sie in Pavia mit einer Dissertation über die *Penthesilea* von H. v.

Kleist. Sie beschäftigt sich sowohl mit Literatur (Forschungsschwerpunkte: Kleist, literarische Moderne und DDR-Literatur) als auch mit Linguistik und Methodik der Fremdsprachendidaktik, insbesondere mit der Rolle literarischer Texte im DaF-Unterricht. Zwischen 2005 und 2008 übernahm sie Lehreraufträge als DaF-Dozentin und als Dozentin für deutsche Linguistik an der Università di Cassino und an der Università Siena-Arezzo. Zwischen 2006 und 2008 absolvierte sie das Referendariat an der SSIS-Toscana und ist seitdem auch als Gymnasiallehrerin für Englisch und Deutsch tätig.

Email: barbarasinisi@hotmail.com

Amanda Wager is a PhD student at the University of British Columbia in the Department of Language and Literacy Education. Working as an educator she has taught English to multiple age groups in Holland, the United States, Peru, and currently in Canada. At conferences she has presented on research-based theatre, additional language learning, and the power of Reader's Theatre in the bilingual classroom. Her research interests include additional language(s) acquisition, theatre/drama education, arts-based research, social justice, and multicultural education. Her passion lies in using theatre and drama to bridge cultural divides.

Email: wageramanda@gmail.com