

Zur Textgestaltung und Textinterpretation im Sprachunterricht.

Von der Heterogenität und Diversität der Schülerentwürfe zum besseren Verstehen von Ich, Du, Gegenseitigkeit und Welt

Pavla Zajícová, Universität Ostrava

In diesem Aufsatz werden am Beispiel von Unterricht Deutsch als Fremdsprache Bausteine zweier sprach- bzw. fremdsprachenunterrichtlichen Konzepte vorgestellt, deren Ziel darin besteht, einen Raum für den inhaltlich freien ästhetischen Ausdruck der Ich-, Du- und Welterfahrung eines jeden Schülers und für den gegenseitigen Austausch zu eröffnen.

Im Rahmen des ersten Konzepts werden elementare Schritte begründet und beschrieben, die den produktiven Ausgangspunkt jeder subjektiv-spielerisch-experimentellen und zugleich sprachsystematisch relevanten Textproduktion darstellen können. Dieses erste Konzept versteht sich somit als Beitrag zur didaktischen Konzeptualisierung des kreativen Schreibens. Das zweite Konzept ist auf die Textrezeption und -interpretation orientiert und vollzieht die Möglichkeiten der einfachen Textinszenierungen im Sprachunterricht nach, die auf drama- und theaterpädagogischen Zugängen zum Text gründen.

Beide Konzepte wollen den aktuellen Erkenntnissen der Lernpsychologie Rechnung tragen, nach denen der optimale Sprachlernweg mannigfaltig und abwechslungsreich gestaltet werden und alle potentiellen Lernmodalitäten integrieren sollte – darunter das authentische sprachliche Handeln, die Erfahrung, den größtmöglichen subjektiven und intersubjektiven Zusammenhang, das Entdecken, die Imagination, die ästhetische Entscheidung, die sinnliche Wahrnehmung, die nonverbale Ebene der sprachlichen Kommunikation und die nonverbalen Verständigungskodes, die Körperlichkeit, den Raumbezug, die Reflexion.¹

Die hier beschriebenen konzeptuellen Bausteine haben einen allgemeinen Charakter. Erst in Abhängigkeit vom Alter der Schüler und von ihrer sprachlichen Progression werden sie konkretisiert: in den Anforderungen an die Textgestaltung und in der Auswahl der Ausgangstexte für die angestrebte Inszenierung.

Im Verfahrensspektrum und in der Spannbreite vom gelenkten über den halbgelenkten zum freien sprachlichen Ausdruck ist der Standort beider Konzepte folgendermaßen zu charakterisieren: Es geht darum, dass die Schüler jeweils ihre eigenen inhaltlichen bzw. interpretatorischen Vorstellungen zum Ausdruck bringen und realisieren können, auf der anderen Seite werden sie formal unterstützt – beim kreativen Schreiben durch schmale grammatische bzw. textstrukturelle Vorgaben, bei der Textinszenierung stellen der zu inszenierende Text und die Inszenierungsmittel den Formrahmen dar.

Die kreativen Schreibversuche und die theaterspezifischen Textinszenierungen unterliegen den gleichen Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsaufbaus und des Lernprozesses wie die auf den Wissenserwerb, auf die Aneignung und Festigung der sprachlichen Mittel oder die auf den Fertigkeitenausbau orientierten Bausteine – im Hinblick auf Distribution, Dosierung, Proportionen, Fortschritt bzw. auf benötigte Materialien, Medien, Hilfen.

Der Aufsatz besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil werden die theoretischen Ausgangspositionen der beiden Konzepte kurz diskutiert.

Im zweiten und dritten Teil wird die theoretische Begründung der Konzepte spezifiziert und die Konzepte werden beschrieben und mit Beispielen begleitet.

1. Theoretische Ausgangspositionen

Im philosophisch-pädagogischen Kontext wird *Verstehen* als eine der Grundmodalitäten der menschlichen Existenz, als Ausdruck der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst, zum

¹ Vgl. z.B. Vester 1992 (1978), Gardner 1993, Spitzer 2009.

Anderen und zur Welt, als das Grundphänomen des sozialen Lebens analysiert.² Mit der Frage, wie Ich und Du sich selbst und sich gegenseitig, wie sie die Welt verstehen, wird der Mensch täglich in allen seinen Lebensbereichen konfrontiert – von den intimen familiären und freundschaftlichen Beziehungen über Lernwege, berufliche Strukturen, Lebenskulturen, Wissensparadigmen, Weltpolitik bis zur Sinnsuche. Die moderne europäische Schule nimmt deshalb sicherlich zurecht die hierarchisch höchste Aufgabe auf sich, die Heterogenität und Diversität der Schülerwelten wahrzunehmen und darauf aufbauend Lernmöglichkeiten zu gestalten, durch die die Schüler sensibilisiert werden für die Erfahrung der Gegenseitigkeit, Toleranz und Solidarität, der demokratischen Verhaltensmuster, der Aufgeschlossenheit und Empathie gegenüber der Andersheit – und für das Bewusstwerden der Relevanz dieser Erfahrung im Hinblick auf die Möglichkeiten eines besseren gegenseitigen Verstehens.³

Inmitten der zahlreichen Zeichen- bzw. Verständigungssysteme wird Sprache für das komplexeste System gehalten. Durch Sprache und Text bringen Ich und Du zum Ausdruck, wie sie die Welt verstehen, durch Sprache und Text erfahren sie, wie der Andere die Welt versteht. Durch Sprache und Text erkennen Ich und Du die Welten, die es gibt und die es geben könnte. Umso selbstverständlicher die Frage: Wie kann der Sprachunterricht durch seine innewohnenden Möglichkeiten der Sprach- und Textarbeit dazu beitragen, dass die tägliche schulische Begegnung der Schüler den Fragen der Heterogenität, der Diversität und der sich im Dialog zu entfaltenden Identitätsbildung⁴ Rechnung trägt und Wege zum besseren gegenseitigen Verstehen eröffnet?

Die wichtigsten theoretischen Inspirationen für die Annäherung an die Heterogenitätsfrage in ihrer vollen Verstehens-Dimension⁵ haben in der Tausende Jahre währenden Geschichte des Fremdsprachenunterrichts⁶ ein spätes Datum. Als der erste Denker, der auf die Unhaltbarkeit der Kategorie „Ich“ ohne die Kategorie „Du“ hingewiesen hat, wird Feuerbach bezeichnet (Laing et al. 1971:13). Seiner Analyse der Relevanz von Du als Grenze und Wachstumsmöglichkeit des Ich zugleich folgen spätere Analysen von Sprache als Raum der Begegnung und des Miteinander-Seins: Sprache als „*Haus des Seins*“ (Heidegger 1991: 24), als denkende Vermittlung im Dialog von ICH und DU (Buber 1994), als „Verstrickung“ in gemeinsame Geschichten (Schapp 1985), als die in der Narration stattfindende Gestaltung der individuellen, sozialen und historischen Kohärenz (Carr 1986), als permanente „*Verständigung im Gespräch*“, Verschiebung und Verschmelzung der Horizonte, die „*eine Verwandlung ins Gemeinsame hin*“ nach sich zieht, „*in der man nicht bleibt, was man war*“ (Gadamer 1990: 384).

² Zur multidisziplinären Breite der Problematik des *Verstehens* vgl. Zajícová 2008:241.

³ Vgl. die vier Säulen der Bildung für das 21. Jh. (Delors et al. 1996).

⁴ Ausgehend von Duden (2007) werden hier die Begriffe „Heterogenität“ bzw. „Diversität“ als Andersheit, Fremdheit, Ungleichheit, Ungleichmäßigkeit, Verschiedenheit, Vielfalt verstanden, der Begriff „Identität“ in der Bedeutung von Sein als ein „Bestimmtes, Individuelles, Unverwechselbares“ bzw. „die als ‚Selbst‘ erlebte innere Einheit der Person“ bedacht. Während Heterogenität sich aus der Vergangenheit ergibt, wird die Identität als eine Bemühung des Ich um seine in der Gegenwart zu erreichende Kohärenz wahrgenommen. Den Begriff der Diversität beziehen wir auf die Gegenwart und Zukunft.

Wo Heterogenität, Identität und Diversität im Spiel sind, sind Formen der dialogischen Begegnung zu suchen, die „eine Teilhabe am gemeinsamen Sinn“ (Gadamer 1990: 297) anstreben und in Aussicht stellen.

⁵ Ansätze, in denen die Heterogenitäts-Frage mit der Optimierung der Leistung, mit den Bedingungen der Teamarbeit im Hinblick auf den ökonomischen Erfolg, oder auch mit Konfliktmanagement und Gewaltvorbeugung gleichgesetzt wird, halten wir für unberechtigt reduktionistisch. Unsere Frage lautet vielmehr: Wie kann ein attraktiver Unterricht bzw. Sprachunterricht gestaltet werden, der Folgendes möglich macht:

- Entfaltung der ich-, du- und weltreflexiven Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden Schülers als Persönlichkeit und als Gruppenmitglied.
- Hinführung zum dialogischen, demokratischen, kooperativen Kommunikations- und Interaktionsstil als anzustrebender Norm.
- Bewusste Entwicklung der individuellen und der sozialen Kohärenz.

⁶ Vgl. z.B. Kelly 1976.

Nur im Gespräch können Konstruktionen des Ich und des Du verglichen, Spannungen zwischen Intentionen und kommunikativen Effekten überbrückt, Diskontinuitäten erklärt, Leerstellen gefüllt, nonverbale Botschaften gedeutet, Narrationen ausgetauscht, Einstellungen mitgeteilt, Beziehungen aufgebaut, Welterfahrungen und Visionen erzählt werden.

Im pädagogischen Kontext kann die Geschichte des Heterogenitätsthemas an zwei seit Jahrtausenden gestellten Fragen verfolgt werden: einerseits an der Suche nach dem ganzen Menschen von der Idee der *Kalokagathia* über unterschiedliche Konstellationen von *Sein, Wissen, Handeln, Glauben, Sprache, Erleben, Körperlichkeit, Liebe, Spiel, Autonomie, Sexualität, ökonomische Bedingtheit, Intentionalität, Kreativität* bis zu den Thematisierungen der Alternativen, andererseits an der Ideen der Gleichberechtigung, der Selbst- bzw. Mitbestimmung, der Chancengleichheit.⁷

Trotz der Gewichtigkeit der zahlreichen theoretischen Anregungen erscheint ihre Umsetzung im Unterrichtsalltag kaum als selbstverständlich. Die Schwierigkeit sehen wir in der bestehenden Spannung zwischen der kognitiven Aneignung der Konzepte als Wissenssysteme und der bislang unbefriedigenden Beschaffenheit des makro- und mikrodidaktischen Rahmens, in dem das Unterrichten stattfindet. Es kann eine Zweigleisigkeit beobachtet werden. Auf der einen Seite erwerben die künftigen Lehrer während ihres Studiums wertvolles Wissen, auf der anderen Seite haben sie wenig Möglichkeit, dieses Wissen effektiv zu interiorisieren. Sie gehen von ihrer eigenen Lernbiographie aus, die meistens kaum durch das Kennenlernen von Alternativen zum reinen Wissenserwerb geprägt wurde. Die Schulen, in denen die Studenten praktizieren, wo sie ihre ersten Unterrichtsversuche durchführen und wo sie dann als Berufseinsteiger angestellt werden, stellen oft feste, schwer zu beeinflussende Strukturen dar – manchmal ist es sogar schwer möglich, die frontale Sitzanordnung der Klasse zu modifizieren. Die beginnenden Lehrer werden mit normativen Anforderungen an die Leistung der Schüler konfrontiert und gleichzeitig müssen sie ihren Unterrichtsstil samt Zeitmanagementkompetenz erst aufbauen. Und nicht zuletzt – sie stützen sich auf vorhandene Lehrwerke, in denen keine befriedigende Hinführung zu einem abwechslungsreichen, multimodalen, auf Diversität der Zugänge gründendes Lernen vorstrukturiert wird.

Ausgehend von den oben diskutierten theoretischen Inspirationen, vom Stand der Lernforschung und von der Relevanz des Heterogenitätsthemas halten wir es deshalb für notwendig, produktive Lernwege zu konzeptualisieren, mit deren Hilfe:

- die kreativen Leistungen der Schüler als gleichberechtigte Mitspieler der paradigmatischen Welten des Wissens ihren Raum im Lernprozess bekommen;
- die autonome Erfahrung, die schülereigenen Assoziationen, Erinnerungen, Fragen, Argumente, Imaginationen und Zukunftsentwürfe zum Ausgangspunkt für narrative Mitentscheidungen über die Relevanz der paradigmatischen, von außen kommenden Welten wird;
- die Öffnung der Lerninhalte und Lernformen für die autonomen Konstruktionen der Schüler einen Austausch und eine Gegenseitigkeit anregen.

⁷ Vgl. Zajícová 2008: 72.



2. Kreatives Schreiben im Sprach- und Fremdsprachenunterricht⁸

Ausgewählte Bausteine des Konzepts wurden vom Mitarbeiter des Germanistischen Instituts der Universität Ostrava Milan Pišl im Rahmen der Internationalen TIPP-Konferenz in Bielefeld am 4.6.2009 im Workshop „Elementare Verfahren zur Initiierung des kreativen Schreibens im Unterricht DaF“ präsentiert.

Die Grundlage des Kreativen Schreibens im Sprach- bzw. Fremdsprachenunterricht fassen wir als Arbeit in zwei Richtungen auf. Es geht uns sowohl um langsame und intensive Wahrnehmung und Ausnutzung der Sprach- und Textstrukturen als auch um den schriftlichen Ausdruck der eigenen Welterfahrung und des eigenständigen Inhalts und um den gegenseitigen Austausch.

Auf den ersten Blick könnte der Eindruck entstehen, dass es bereits mehr als genug Anregungen zum kreativen Schreiben gibt. Tatsächlich – die vorhandene Literatur liefert ein fast unübersichtliches Bild. Die Fülle der Anregungen erschwert allerdings den Blick auf das Wesentliche. Im Kontext des Sprachunterrichts kann es nämlich nicht nur um die inhaltliche Freiheit und um Originalität gehen, sondern auch um den langsamen Erwerb der formalen Mittel und um die Kompetenz des flexiblen Umgangs damit. Nach dem eigentlichen Anfang des kreativen Schreibens, der sicherlich im Erleben, in der Beobachtung, im Zuhören, in der Bewertung und im In-Beziehung-Setzen beruht, wollen wir bestimmte sprachliche Handlungsrichtungen hervorheben, die unseres Erachtens die Achse des kreativen Schreiben-Lernens bilden. Es sind 1) das Generieren der Motive und Gedanken, 2) deren Sortieren, Auswahl, Bildung der ersten Strukturen, Kategorien und Anordnungen, 3) bewusstes Wahrnehmen und durchdachtes Anwenden der Sprachstrukturen, 4) bewusstes Strukturieren des Textes. Alle diese Richtungen sind als Fertigkeit zu entfalten – sie basieren also auf langfristiger kleindosierter spielerischer und experimenteller Arbeit in einem Zirkel der Schritte, in denen sich sprachliche Modelle, eigene Produktionen, Reflexionen, Überarbeitungen und Präsentationen abwechseln und ständig wiederholen. Das kreative Schreiben-Lernen im Sprachunterricht soll und kann unserer Auffassung nach nicht mit der Produktion von einem freien Text zu einem komplexen Impuls (z.B. philosophisches Zitat, Musik) erst im Studium an der Hochschule oder am Gymnasium beginnen, sondern sollte ein natürlicher und dauerhafter Gegenpol des gelenkten Schreibens sein – ab dem allerersten Schreibanfang.

In den Lernweg können und sollten – nach Intention, Bedürfnis und Maßgabe der Zeit – zwar unbedingt auch abwechslungsreiche nichtsprachliche Impulse, Vorgaben zum Erwerb von Schreibtechniken und zum Umgang mit Schreibblockaden, weitere Instruktionen und Schreibversuche zum Adressaten- und Medienbezug, zum funktionalen Stil, zum Perspektivenwechsel, zur Arbeit mit den stilistischen Figuren und nicht zuletzt Textpräsentationsfertigkeiten integriert werden. Für die langfristige Arbeit haben wir jedoch

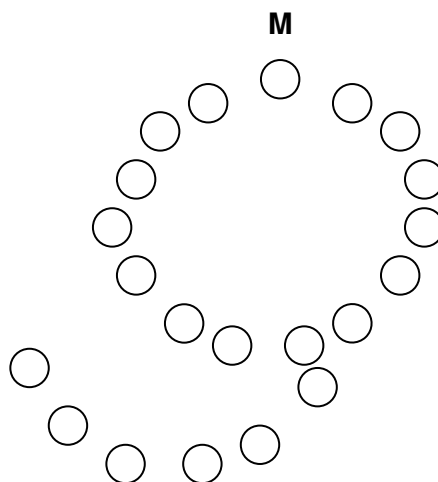
⁸ Für diesen Teil des Aufsatzes wurde ein Abschnitt aus Zajícová 2009a übernommen und erweitert.

vier Bausteine im Blick, die unserer Auffassung nach besondere Bedeutung haben, weil sie für das Schreiben sowieso notwendig sind (Assoziieren) und weil sie eine langfristige Basis jeder sprachlichen Schreibleistung und deren Entwicklung darstellen. Dies ist Arbeit mit Assoziationen, mit sprachlichen Äquivalenzen, mit den kleinen Formen und mit den Textstrukturen. Der Reihe nach wollen wir diese vier Bausteine kurz begründen.

- Assoziieren. Von Aristoteles über Vygotski bis zu den neuesten Befunden der Neurodidaktik: Sie alle bringen uns bei, dass jede eigenständige bzw. kreative Schreibleistung bei den Assoziationen, bei der inneren Rede und deren Ausbau beginnt. Mag sein, dass ein geübter Schreiber ohne explizites Assoziieren auskommt. Trotzdem halten wir es für eine unumgängliche Aufgabe des Sprachunterrichts, diesen Schritt dem Schüler explizit anzubieten, ihn transparent zu machen und solche Verfahren in das Sprachlernen zu integrieren, in denen die eigenen Assoziationen generiert, sortiert, angeordnet und hierarchisiert, entfaltet und textgemäß strukturiert werden – bis zur Herausbildung, Festigung und Automatisierung einer Assoziationsgewohnheit. Verbale Reihenspiele und Wettbewerbe mit Assoziationen, die Gestaltung und Strukturierung von Assoziogrammen – zuerst in Gruppen- oder Paararbeit, erst dann individuell, Clustering, Mind-Mapping, Brainstorming, Perspektivierung sollten immer wieder dargeboten und reflektiert werden.

Beispiel 1

Ich bin der Mond (spielerisches Assoziieren von Wörtern mit Bewegung). Alle Teilnehmer (T) sitzen im Kreis. Der beginnende T hat zu seiner linken und rechten Hand jeweils einen Stuhl frei. Er sagt: „Ich bin der Mond (M). Wer passt zu mir?“ Zwei T, die am schnellsten ihre Assoziation aussprechen („Ich bin die Nacht, ich bin die Sonne, ich bin Neil Armstrong ...“), besetzen die freien Stühle neben dem Mond. „Der Mond“ legt seinen Arm auf die Schulter von einem seiner zwei neuen Nachbarn und sagt z.B.: „Ich nehme die Nacht.“ Beide gehen zurück in den Kreis. „Die Sonne“ setzt sich in die Mitte und setzt fort: „Ich bin die Sonne. Wer passt zu mir?“



Beispiel 2

Écriture automatique (Übung zum Abbau von Schreibblockaden). Alle Anwesenden schreiben ungefähr zehn bis fünf Minuten lang alles auf, was ihnen zu einem gegebenen Stimulus einfällt. Alle anderen Regeln sind außer Notwendigkeit gesetzt. Man darf Fehler machen, man darf in die Muttersprache oder eine dritte Sprache übergehen. Wichtig ist, dass man nicht aus dem Schreibfluss gerät. Der Stift soll möglichst immer im Kontakt mit

dem Papier sein und in Bewegung bleiben. Wenn die Gedanken stocken, wird die Schreibmotorik so lange fortgesetzt, bis wieder ein Gedanke kommt (nach Hornung 1996: 228). Kurze ausgewählte Textpassagen können – leicht überarbeitet – anschließend im Plenum vorgelesen werden.

- Äquivalenzen. Der sprachliche Ausdruck basiert in der Regel auf grammatischen Strukturen. Im Sprachunterricht werden die grammatischen Strukturen bewusst gemacht – im Muttersprachenunterricht vorrangig auf der Ebene der Metasprache, im Fremdsprachenunterricht vorrangig auf der Ebene des Verstehens, Erlernens, Automatisierens. Gleichzeitig findet die Bewusstmachung der grammatischen Strukturen in einem ständigen Zusammenspiel von Rezeption und Produktion statt. In diesem Zusammenspiel bietet sich die didaktische Nutzbarmachung des Jakobsonschen poetischen Äquivalenzprinzips⁹ an als eine Grundlage für langfristiges Sprachlernen als Anwenden der poetisch-grammatischen Äquivalenzen in eigenen poetischen Paralleltexten, in denen die jeweilige Struktur eines rezeptiv verarbeiteten poetischen Textes zu einem nicht nur inhaltlich-kreativ, sondern auch formal-grammatisch modifizierbaren Modell für den eigenen, inhaltlich selbstbestimmten Textversuch wird. Es zeigt sich, dass mithilfe der ausgewählten Literaturbeispiele eine didaktische Progression gestaltet werden kann – von der graphisch-metrischen über die phonologische, morphologische, lexikalische, syntaktische bis zu der textstrukturellen Ebene (Zajčová 2008: 187-215).

Beispiel

Als poetisch-grammatisches Modell wird das Tucholsky-Gedicht gemeinsam gelesen, die Äquivalenzen der verbalen Akkusativ-Rektion werden erkannt, weitere einfache Verben mit der Akkusativ oder Dativ-Rektion werden vorgeschlagen.

Kurt Tucholsky ... (Gesammelte Werke in 10 Bänden, Band 6, 1928. Rowohlt 1985)

KURT TUCHOLSKY
Peter Panter . Theobald Tiger . Ignaz Wrobel
Kaspar Hauser

<i>haßt:</i>	<i>liebt:</i>
das Militär die Vereinsmeierei Rosenkohl den Mann, der immer in der Bahn die Zeitung mitliest Lärm und Geräusch ‘Deutschland’	Knut Hamsun jeden tapfern Friedenssoldaten schön gespitzte Bleistifte Kampf die Haarfarbe der Frau, die er gerade liebt Deutschland

Primäre Äquivalenz: verbale Rektion, Akkusativ-Objekt.
(Sekundäre Äquivalenz: Relativsatz, Adjektiv im Attribut.)

Modifikationen: sich freuen auf/über, Angst haben vor, sein für/gegen, sich bedanken bei – für, bewundern, gern diskutieren mit – über, sich sehnen nach, wünschen jdm. etwas, warten auf, sich interessieren/nicht interessieren für ...

Aufgabe: Schreiben eines einfachen kohärenten Textes zum gewählten Verb.

⁹ „Die poetische Funktion projiziert Äquivalenzen von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination.“
Hier nach Jakobson 1995.

- Kleine Formen. Einen weiteren wichtigen Schritt zur Entwicklung der kreativen und zugleich sprachbewussten Sprachanwendung stellt das Experimentieren mit den so genannten kleinen Formen dar. Folgende Kategorien erlauben zahlreiche thematische Modifikationen:

- Piktogramme
- Wachsgedichte

Beispiel eines Schülertextes

Wann

Wann?

Wann kommst du?

Wann kommst du? Heute?

Wann kommst du? Heute oder morgen?

Wann kommst du? Heute oder morgen? Ich warte.

Wann kommst du? Heute oder morgen? Ich warte und freue mich auf dich.

- Konstellationen (variierte Gruppierungen von wenigen Worten und deren Anordnungen in jeweils unterschiedlichen Bildern bzw. *Konstellationen*)¹⁰
- Anagramme (Wortbildung durch Umstellung der Buchstaben in einem vorhandenen Wort; z.B. aus ´schreiben´: ´ei´, ´Ei´, ´ein´, ´eins´...; aus den neu entstandenen Wörtern wird ein kurzer Text zusammengestellt und anschließend vorgelesen)
- Akrostichen (die Anfangsbuchstaben in Wortfolgen oder Versfolgen bzw. die Anfangswörter in Versfolgen ergeben ein Wort bzw. einen sinnvollen Satz)
- Elfchen

Zwei Beispiele von Schülertexten

Blau

Dein Hemd

Du kommst näher

Jetzt kann ich sagen

Hallo!

Grün

Frisches Basilikum

Der Kuchen – herrlich

Lass ihn dir schmecken

Danke

- Haiku (japanischer Dreizeiler mit jeweils 5-7-5 Silben in der Zeile; ist an weitere formale und inhaltliche Regeln gebunden; Zugang zum Haiku ist zum Beispiel über ein Sumi-E-Bild oder über einen Haibun als Prosatext im Haiku-Stil möglich)
- Senryu (thematisch freie Parallele zum Haiku)

Zwei Beispiele von Schülertexten

Ägyptenreise

Koffer wieder bei Zbyněk

Vati bleibt allein

Feuer im Kamin

Wir sind alle zu Hause

Und der Kater schnurrt

- Kettengedichte (zu einem einheitlichen Thema schreibt jeder einen Text von entweder zwei Zeilen mit 7+7 Silben oder von drei Zeilen mit 5+7+5 Silben; das Thema/die Überschrift sollte in den Textzeilen gemieden werden – zum Beispiel in

¹⁰ Vgl. Bornscheuer 1987.

den einzelnen Texten eines Kettengedichts mit der Überschrift „Ostrava“ sollte weder „Ostrava“ noch „die Stadt“ vorkommen)

- Ein-Satz-Texte (Text besteht aus einem beliebig langen oder kurzen Satz), Drei-Satz-Texte (die Sätze beginnen jeweils mit „gestern“, „heute“, „morgen“), Vier-Satz-Texte (1. Hauptsatz, 2. Hauptsatz und Nebensatz, 3. Nebensatz und Hauptsatz, 4. Hauptsatz) (Nach Merkelbach 1995)

Die Gestaltung dieser kleinformatischen Texte ist nicht zeitaufwendig und kann auf Gruppen-, Paar- oder individueller Arbeit beruhen. Einerseits eröffnet sie ein ergiebiges Experimentieren mit Graphik, Wort, Zeilenlänge, Betonung, Intonation, Rhythmus und Textumfang, andererseits bedeutet sie eine selbstverständliche Herausforderung im Hinblick auf das subjektive Ziel, die eigene inhaltliche Intention zum Ausdruck zu bringen und mit wenigen Worten das Wesentliche auszudrücken.

- Wir halten es schließlich für notwendig und sinnvoll, auf dem Weg zum eigenständigen kreativen Schreiben die Frage der Textstruktur von Textsorten zu thematisieren. Dieses Anliegen erscheint umso schwerer, als dass sich die vermutliche Anzahl der Textsorten um die 4000 bewegt. Deshalb kann die Arbeit nur exemplarischen Charakter haben. Zugleich mit den Fragen der normativen Teile der Textstruktur sollte erfahrungsgemäß auch das Bewusstsein für angemessene sprachliche Handlung sensibilisiert werden, bzw. für das richtige Verhältnis von Handlung und dem zutreffenden sprachlichen Ausdruck.

In unserer Auffassung des kreativen Schreibens gehen langfristige, kleinschrittig konzipierte Formübung und Ausdruck von eigenständigen Inhalten einher. Am Schluss geht es darum, dass die kreativen Schreibverfahren den SchülerInnen dazu verhelfen, ihre Sprachbewusstheit zu vertiefen, ihren eigenen Schreibstil zu finden und ihre Ich-, Du- und Weltwahrnehmung zu sensibilisieren – im Hinblick auf den Respekt vor Ich, Du und Welt, die ein ewiges Geheimnis bleiben und die sich in der Begegnung im Dialog öffnen, farbiger, interessanter und für einander zur ständigen Frage und Anregung werden.

3. Textinszenierung¹¹

Im Rahmen des TIPP-Projekts wurden die hier aufgelisteten Bausteine mit Hilfe von Studierenden der Universität Ostrava in einer Sequenz von 25 kleinen Textarbeit-Videomodellen für den Unterricht DaF aufgenommen. Auf der Webseite des Projekts www.teachers-ipp.eu werden die Aufnahmen und die begleitenden Texte ab Oktober 2009 publiziert.

Diese im TIPP-Projekt aufgenommenen Videomodelle stellen das vorläufig letzte Ergebnis mehrjähriger Bemühungen um die Integration der theaterspezifischen Verfahren in den Unterricht DaF dar, die am Germanistischen Institut der Universität Ostrava vorgenommen wurden. In der Zusammenarbeit der Dozenten (Detlef Dumon, Silvia Neumayer-El Bakri, Pavla Zajícová), Tutoren (Angela Daiss), Gastdozenten (Paul R. Portmann, Elektra Tselikas), Doktoranden und Studierenden (die Namen derjenigen, die im Sommer- und Wintersemester 2008 und im Sommersemester 2009 die TIPP-Videomodelle vorbereiteten, sind in den einzelnen Aufnahmen angeführt) wurden hier seit 1992 Seminare und Workshops durchgeführt, in denen die Idee des „Theaters im Unterricht DaF“ auf die Probe gestellt und auch forschungsmäßig verfolgt wurde. An der unmittelbaren Gestaltung der Videomodelle waren vor allem folgende Mitarbeiter beteiligt: Silvia Neumayer-El Bakri und Pavla Zajícová als Seminarleiterinnen, Eva Polzerová als Trainerin und Fachberaterin, Tomáš Rucki als Fachberater und Techniker, Milan Jurček als Techniker.

¹¹ Für diesen Teil des Aufsatzes wurde ein Abschnitt aus Zajícová 2009b übernommen und erweitert.

Die Grundlage der Textinszenierung fassen wir hier auf als einen multimodalen Austausch der Narrationen des literarischen Ausgangstextes und der Texte der an der Inszenierung beteiligten und mitwirkenden SchülerInnen – als ein gemeinsames aufmerksames Hinhören auf die Stimme des Textes und auf alle Stimmen um den Text herum, als konzentriertes Nachdenken über die Möglichkeiten der narrativen Umkodierung, als erstes Entwerfen, gemeinsames Diskutieren, Ausprobieren, Auswählen, Entscheiden, Vervollkommen und schließlich Präsentieren des Textes in szenischer Form vor dem Publikum. Dabei gehen wir von zwei Konzeptualisierungen der Narration aus – von der philosophischen Auffassung der Narration als einer zeitlich dreidimensionalen (Wahrnehmung und Erleben der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) vorsprachlichen existentiellen Struktur des Seins, die in ihrer sprachlichen Realisierung zur Grundlage für Herausbildung der individuellen, sozialen und historischen Kohärenz wird (Carr 1986), und weiter von den zahlreichen psycholinguistischen Annäherungen an die Frage nach dem Wesen der Narration, in deren Rahmen festgestellt wurde, dass die Narration nicht nur durch Sprache zum Ausdruck gebracht wird, sondern dass sie sich durch eine bestimmte Durchlässigkeit für unterschiedliche Zeichensysteme auszeichnet (Dijk 1972: 14).

In unseren Unterrichtsmodellen geht es mit kleinen Ausnahmen um sehr kurze Textsequenzen. Die jeweiligen Inszenierungsmittel können zwar auch in längeren Textbearbeitungen ausgenutzt und in eine längere Veranstaltung für ein von außen kommendes Publikum integriert werden, auf der anderen Seite denken wir aber auch an den Unterrichtsalltag und an die Möglichkeit der regelmäßigen kleinen Text-Inszenierungen, die in Gruppenarbeit vorbereitet und im Rahmen der eigenen Klasse vorgeführt werden können. Ein Teil der Klasse stellt dann immer das Publikum dar.

Für das Theater im Fremdsprachenunterricht (als Produkt und Ergebnis) und für das dazu hinführende Training (als Prozess) nehmen wir folgende Prinzipien und Merkmale in Anspruch:

- Der Weg zum Theater stellt einen langfristigen Prozess dar. Unter entsprechenden Bedingungen im Bereich der Lehrerbildung und der Lehrwerkvorgabe kann das Theatermachen jedoch von dem allerersten Anfang des Fremdsprachenerwerbs an ein äußerst effektiver Bestandteil des Lernprozesses sein.
- Der Weg zum Theater schließt sowohl dramapädagogische als auch theaterpädagogische Herangehensweisen mit ein.
- Die zum Theater hinführenden drama- und theaterspezifischen Arbeitssequenzen unterliegen den gleichen Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsaufbaus und des Lernprozesses wie alle anderen, z.B. wie die auf die Aneignung und Festigung der sprachlichen Mittel und die auf Fertigkeitenausbau orientierten Bausteine – im Hinblick auf ihre Distribution, Dosierung, Fortschritt.
- LehrerInnen und SchülerInnen stellen im Hinblick auf zu treffende Entscheidungen gleichwertige Unterrichtsteilnehmer dar.
- Die Länge des zu inszenierenden bzw. inszenierten Textes kann bei einigen Zeilen beginnen, die Inszenierung bzw. der Auftritt hat jedoch immer einen deutlichen Anfang und einen deutlichen Abschluss.
- Nicht nur die Ausführenden, sondern auch die Zuschauer haben eine wichtige Funktion – während der Vorbereitung der Inszenierung als Beobachter, Kommentatoren, Berater, nach der Inszenierung als Rückmeldungsquellen.
- In diesem Zusammenhang kommt eine besondere Relevanz der Paar- und der Gruppenarbeit zu.
- Die theaterspezifischen Aufgaben sind eingebettet in einem Rahmen von mannigfaltigen progressionsabhängigen Einstimmungs- und Sensibilisierungsübungen für die Stimme, für den Körper, für die Konzentration und für den Partnerbezug und weiter von spezifischen dramapädagogischen Übungen.

- Alle einschlägigen Übungen werden in der Zielsprache dargeboten und durchgeführt. Sie sind nicht nur für die Vorbereitungsphasen bestimmt, sondern ihre Struktur kann nach Bedarf in die Ästhetik der Inszenierungen eingehen.
- Für jede Progressionsstufe stehen mehrere geeignete kleine oder größere dramatische Texte zur Verfügung, auf deren Grundlage die SchülerInnen die zu inszenierenden Texte selber wählen können.

Weiter schlagen wir konkrete Schritte bzw. Progression der theaterspezifischen Aufgaben- und Übungen vor.

3.1 Sprechtechnik und Stimmführung

Obwohl sich die Stimme an der Grenze zwischen dem verbalen und dem nonverbalen Ausdruck befindet und deshalb am Anfang unserer Anordnung steht, sollten die ihrem Wesen nach relativ schwierigen Sprech- und Stimmübungen nach unserer Erfahrung erst nach einem reichhaltigen Angebot an Bewegungsübungen durchgeführt werden.

Die Schulung der Sprechtechnik und der Stimmführung basiert auf deutlicher und korrekter Aussprache und beinhaltet neben einschlägigen Übungen auch Atemübungen.

In regelmäßigen Atemübungen lernen die SchülerInnen ihren Atem wahrzunehmen und ihn beim Sprechen effektiv einzusetzen. Bewusste Arbeit mit dem Atem schließt den Umgang mit der Körperentspannung und -anspannung, mit Aus- und Einatmung samt Pausen, mit Brust- und Bauchatmung mit ein.¹²

In den Sprechübungen wird die Aufmerksamkeit gerichtet auf Stimmansatz, Stimmresonanz, Sprechen in die Maske und Stimmprojektion, auf deutliche Artikulation mit voluminöser Vokalbildung und konsonantischer Konturierung, weiter auf Betonung, Intonation und den Umgang mit Pausen.

Wenn diese Aspekte bewusst wahrgenommen und einigermaßen interiorisiert werden, bekommen die Schüler ein Repertoire von Elementen, die sie nach ihrem eigenen Ermessen auswählen, variieren und in die Textpräsentation einbauen. Es handelt sich zum Beispiel um Lautstärke, Tonhöhe, Stimmfarbe bzw. Emotionalität, Tempo, Sprecheranzahl, Staffel-, Cloze- und Kanonsprechen, Welle, Echo, einfache Klangeffekte (z.B. Klatschen, Schnipsen, Stampfen, Klopfen, Pfeifen, Brummen, Zischen).

3.2. Publikumsorientiertes Vorlesen

Das publikumsorientierte Vorlesen fassen wir hier als die Grundlage der Theaterarbeit auf. Nicht jeder Theatertext muss auswendig gesprochen werden, auf der anderen Seite gründet gerade das publikumsorientierte Vorlesen auf einer guten Textkenntnis und kann eine Vorstufe zum Auswendig-Sprechen und Inszenieren werden.

Diese Lesetechnik, auch „Read-and-look-up“ genannt, wird folgendermaßen charakterisiert:

„Dabei liegt der zu lernende Text dem Schüler schriftlich vor und er versucht, bei nur sehr kurzem Hinschauen kleine Abschnitte ganzheitlich zu erfassen und dann ´auswendig´ wiederzugeben. Mehrmaliges Wiederholen dieser Technik an einem Text führt zur Reproduktion des Gelernten.“ (Rampillon 1996: 96)

Abgesehen davon, ob im Unterricht Theater gespielt wird oder nicht, kann und sollte diese Technik unseres Erachtens von dem allerersten Anfang des Fremdsprachenunterrichts an, beginnend mit sehr kurzen Texten, trainiert werden. Die publikumsorientierte, relativ langsame Art des Vorlesens wird vom Publikum in der Tat als sehr angenehm empfunden.

¹² Übungen dazu z.B. in Zajícová et al. 1998.

Zu dem guten Eindruck der Zuhörer tragen unter anderem die Pausen bei, die der Vorleser machen muss.

Sehr wichtig für den Vorleser ist die Vorbereitungsphase. Er liest den Text mit Bleistift in der Hand mehrmals durch und markiert sinnvolle Abschnitte, die er durch ein kurzes Hinschauen erfassen und mit dem Blick auf das Publikum sprechen kann. Diese Abschnitte können am Anfang kürzer, später länger sein und mit der Modifikation der Länge des auf einmal zu erfassenden Textes wird zugleich mit Betonung und Intonation gearbeitet. Der Vorleser sollte seinen publikumsorientierten Leseauftritt mehrmals laut ausprobieren. Dabei stellt er sich möglichst sein Publikum vor und trainiert auch die Distribution des Augenkontakts so, dass bei den gesprochenen Segmenten nach und nach alle Zuhörer mit seinem Blick erreicht werden.

Abschließend ist zu bemerken, dass diese Übung ziemlich schwierig ist, dass sie zum ersten Mal mit einem ganz kurzen Text gemacht und wiederholt werden sollte. Der Lehrer sollte sich den Schülern vor ihrem ersten Trainingsversuch als Modell zur Verfügung stellen und dann jeden kleinen Erfolg und Fortschritt seiner Schüler loben. Erfahrungsgemäß können auch diejenigen Schüler diese Übung bewältigen, die beim ersten Versuch stark irritiert sind.

3.3 Mimik, Gestik, Körper

Mimische und gestische Arbeit, Körperwahrnehmung und Körpereinsatz werden in spezifischen Übungen trainiert. Das Ziel besteht darin, die Kompetenz der Kodierung und Dekodierung der mimischen, gestischen und körperlichen Wirkung zu sensibilisieren und zu erweitern. Im Hinblick darauf ist es hilfreich, wenn man mit einfachen Übungen beginnt, in denen nicht der Text, sondern Mimik, Gestik, Körperhaltung und -bewegung im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Solche Übungen können bei Hausaufgaben ansetzen, in denen es um Beobachtung, Selbstbeobachtung und Vergleiche geht. Wie gehen die Menschen? Wie betreten sie die Räume? Wie sitzen sie im Bus? Was für eine Befindlichkeit vermittelt ihr Gesichtsausdruck? Wie stellen sie den Augenkontakt her? Wie wirken die beobachteten Konstellationen auf mich? Wie wirke ich auf die anderen?

Das Theater braucht ausgeprägte und ausdrucksvolle mimische, gestische, körperliche Botschaften. In einschlägigen Übungen wird also versucht, das eigene Potential auszuprobieren, sich zur Schau zu stellen, andere zu beobachten, das Ausprobierte und Beobachtete gemeinsam zu reflektieren, von den dargebotenen Entwürfen zu lernen.

Scheinbar feine Unterschiede werden gestaltet. Wie arbeitet man mit den Augen, wenn man flirtet, wie, wenn man jemanden disziplinieren will? Wie bewegt man die Handflächen, wenn man geben, wie, wenn man betteln will? Wie zieht ein Mann den Pullover aus, wie eine Frau? Wie bewegt sich ein Lehrer, von dem sich seine Frau gerade scheiden lassen will, wie einer, der nur seine tolle Klasse im Kopf hat und sie für die Teilnahme an einer Olympiade gewinnen will? Wie wird ein Liebesbrief geschrieben, wie ein Einkaufszettel, wie ein Haiku? Wie können solche Polaritäten in kleinen Gruppenpräsentationen – spontan oder synchronisiert – mimisch, gestisch, körperlich zum Ausdruck gebracht werden, wie „Willkommen und Abschied“, „Schüler und Lehrer“, „Augenblick und Ewigkeit“?

Die mimischen, gestischen und körpersprachlichen Übungen, sinnvoll eingebettet in der gesamten Progression, werden erfahrungsgemäß von den Schülern immer wieder gern wahrgenommen, durchgeführt und reflektiert. Die Einstellungen der TeilnehmerInnen entwickeln sich meist von einer anfänglichen Unsicherheit bis zur Begeisterung davon, wie aussagekräftig Mimik, Gestik, Körperhaltung und -bewegung eigentlich sein können.

Komplexere Übungen können entweder auf der Grundlage eines bereits vorliegenden Textes oder eines „Textes im Kopf“ durchgeführt werden. Im ersten Fall besteht die Aufgabe darin, für das publikumsorientierte Vorlesen des Textes eine mimisch, gestisch und körperlich begleitende Ebene zu gestalten. Im zweiten Fall geht es um kleine Situationen, Konflikte oder Geschichten, die nur mit den Augen, nur mit den Fingern, nur mit den Armen, nur mittels Körperaufstellung und -bewegung zuerst erzählt, dann von den Zuschauern bzw. Darstellern gedeutet und erklärt werden.

3.4 Klang

Einbeziehung von Klangeffekten in hörspielartigen Texten stellt eine einfache und viele Realisierungsmöglichkeiten bietende Variation des publikumsorientierten Vorlesens dar. In der Gruppenarbeit kann entweder ein identischer Text als Hörspiel vorbereitet werden, oder den Gruppen werden unterschiedliche Texte zugeteilt und hörspielartig bearbeitet.

Das Publikum hört dann mit geschlossenen Augen zu. Die Darsteller sollen sehr langsam und deutlich sprechen – sie müssen sich dessen bewusst sein, dass das Publikum den Text meist zum ersten Mal und dazu nur einmal hört.

Die Ideen für die Klangproben ergeben sich immer aus dem konkreten Text. Es werden also werden Schritte gemacht, Türen geöffnet und geschlossen, Gemüse geschnitten. Die Teller klirren, das Papier knistert, das Wasser fließt, die Mücke summt. Es ist außerdem von Nutzen, wenn man auch andere Manipulationen mit Gegenständen ausprobiert und modifiziert. So empfiehlt Eva Engel (1993) folgende Tricks: Für den Regen lässt man Reis in eine Pappschachtel rieseln, für den Wind wird mit der Bürste über Stoff gestrichen, für den Motor wird ein Handmixer eingeschaltet, für den Verkehrsunfall lässt man Besteck in einem Kochtopf auf den Boden fallen, für das Feuer wird Zellophan zerknüllt...

Viele Texte lassen sich mithilfe von einfachen Veränderungen zu Hörspieltextrn adaptieren. Im Hinblick auf die Adaptation sind folgende Überlegungen von Belang:

- Welche Stellen können ausgelassen werden? Dies ist vor allem bei Einleitungen der direkten Rede notwendig („Der Drogist sagte:“)
- Welche Stellen können aus der beschreibenden Erzählerrede in die direkte Rede überführt werden?
- Sind die Sprecherrollen optimal proportioniert? Manchmal können kleine Veränderungen zur gleichmäßigen Gestaltung der Sprechanteile beitragen. Es ist nicht nur für die Sprecher befriedigend, sondern auch für die Zuhörer, denn sie erleben einen Wechsel der Stimmen, bei dem die einzelnen Stimmen ausgewogen vertreten sind.
- Es sollte darauf geachtet werden, dass die einzelnen Stimmen einen eigenständigen Charakter haben, damit sie von den Zuhörern gut unterschieden werden können.
- Neben den Sprecherrollen sind Klangtechniker zu bestimmen, die für die Produktion der Geräusche verantwortlich sind.

3.5 Erzähltheater

Das Erzähltheater stellt eine Vorform des Theaters dar. Die Rede des Erzählers wird darin mit der szenischen Darstellung und der Figurenrede kombiniert. Die Rollen mitsamt der Erzählerrolle werden verteilt. Der Text wird vom Erzähler vorgelesen und von den Schauspielern gesprochen bzw. gespielt, und zwar in einem einfachen räumlichen Arrangement.

Alle Teilnehmer müssen den Text gut kennen. Die Schauspieler können ihre Repliken möglichst auswendig und wissen auch genau, an welcher Stelle des vom Erzähler vorgelesenen Textes sie einsteigen. Der Erzähler liest den Text publikumsorientiert vor und vermittelt dabei durch einfache Gesten und durch abwechselnden Blickkontakt zu den Schauspielern und Zuschauern die Verbindung zwischen Text, Handlung und Publikum.

3.6 Tanztheater

In unserem „Theater als Tanz“ wird der Text von den Tänzern rhythmisch gesprochen (z.B. Rap) oder die Rollen von Sprechern und Tänzern werden aufgeteilt (z.B. Aerobic-Tanz). Die

Tanzkomponente kann aber auch viel einfacher sein. Wir berufen uns hier auf die Tradition des Tanztheaters, wie sie sich seit der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat (vgl. Tanztheater 2009), und in diesem Rahmen auf folgende Thesen:

- Der Tanz muss nicht perfekt bzw. schön sein.
- Alle Formen der Bewegung sind möglich. Im Rahmen der jeweiligen Choreographie werden vor allem Rhythmus, Regelmäßigkeit, Wechsel, Synchronisierung, Stabilisierung und Destabilisierung, Schritte nach vorn, nach hinten, in die Seiten, Sprung-, Marsch- und andere -Schritte, Heben und Senken der Arme, Dehnen und Zusammenziehen des Körpers samt Raumausnutzung in Erwägung gezogen.
- Die Tanzform und die Choreographie hängen von den Darstellern ab.
- Im Zusammenhang mit der Textauslegung bringen die Tänzer durch Gesten und Bewegungen ihren Eindruck vom Text, ihre Befindlichkeit, ihre Gefühle, aber auch ihren Charakter, ihre Erfahrung, ihre bevorzugten körperlichen Bewegungsmodalitäten zum Ausdruck.
- Es geht vordergründig um Einsetzung der Körpersprache als freie Übersetzung des Textes in die Bewegung – in Verbindung mit Gesang, Musik, Geräuschen.

Als inspirativ empfinden die Schüler unserer Erfahrung nach zum Beispiel die Konzepte der Eurhythmie, des Aerobic, des Rap.

3.7 Pantomimentheater

Während der Tanz eine begleitende Komponente des Textes darstellt, soll die pantomimische Form ein paralleles Bild anbieten und als solches den Text körpersprachlich ersetzen.

Im Theater als Pantomime wird der Text im Unterricht zuerst pantomimisch einstudiert und vorgeführt, dann von den Zuschauern verbal gedeutet, später gelesen.

Erfahrungsgemäß führen die SchülerInnen immer wieder gern einfache pantomimische Handlungen durch, wenn es zum Beispiel darum geht, Berufe zu raten, Sportarten vorzuführen, Tiere nachzuahmen. Einen ganzen Text pantomimisch zu spielen erscheint jedoch etwas schwieriger. Es ist wichtig zu wissen, dass eine pantomimische Inszenierung eine ähnliche syntaktische Struktur hat wie ein Text. Auch die Pantomime besteht aus Sätzen, die ihren Anfang, ihr Ende, ihre Interpunktion haben. Die syntaktische Struktur wird durch einen Wechsel von Ruhe bzw. Pause und Bewegung, von neutraler Stellung und Aktion, von Entspannung und Spannung, weiter durch anfangs- und schlussartige Gesten und Bewegungen der Körperteile gebaut. Die Bewegungen bringen Geschehen, Rede, Gedanken, Befindlichkeiten und Emotionen der Akteure zum Ausdruck.

In Einstimmungs- und Vorbereitungsübungen sollten neben pantomimischen Spielen (z.B. Scharade, Elefantenwaschen) Überlegungen und Versuche integriert werden, in denen einige typische pantomimische Bewegungsabläufe ausprobiert werden – bei deren gleichzeitiger Reduktion auf das Wesentliche. Des Weiteren sollten sowohl einige gute als auch triviale und zu vermeidende Beispiele von pantomimischen Gesten ausprobiert und diskutiert werden.

Die Pantomime genießt das Ansehen einer relativ anspruchsvollen Kunst. Im Fremdsprachenunterricht kann nicht erwartet werden, dass die Schülerdarbietungen hohen professionellen Anforderungen gerecht werden. Trotzdem halten wir den Versuch, einen Text pantomimisch zu übersetzen, für legitim. Im sprachdidaktischen Kontext geht es vordergründig um sprachliche Handlungen, die aus Diskussionen über den Textsinn, über die Darstellungs- und Deutungsmöglichkeiten bestehen und die eine Vertiefung der Textarbeit bedeuten. Außerdem können die Schüler viel über die Pantomime erfahren, sie können lernen, mit ihrem Körper zu arbeiten, Symbole, Nachahmungen, Gebärden besser wahrzunehmen, sich über die Spezifik des pantomimischen bzw. nonverbalen Ausdrucks Gedanken zu machen.

3.8 Puppentheater

Im Puppentheater geht die physische schauspielerische Handlung auf die Puppen über. Eine unterschiedliche Verteilung der Rollen ist möglich. Die einfachste Variante besteht in der Konstellation von Sprecher, der den Text publikumsorientiert vorliest, und Puppenführer. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die Rollen von den Puppenführern auch gesprochen werden, oder darin, dass Schauspielerfiguren und Puppenfiguren gemischt auftreten.

Es können verschiedene Arten von Puppen angefertigt werden (zum Beispiel Handpuppen mit Kopf, Armen und Beinen in Stoffbekleidung, aber auch ganz einfache Tuchpuppen, Sockenpuppen, Stabfiguren aus Pappe), die Puppen können kleiner oder größer sein.

Erfahrungsgemäß wird die Textinszenierung mittels Puppen von den Schülern als sehr attraktiv empfunden. Es fällt den Schülern einfach und selbstverständlich, die Puppen agieren zu lassen – lachen und weinen, laufen und springen, mit einander tanzen, schweben, durch die Luft fliegen...

Die Puppenführer sollten hinter den Puppen, also nicht im Vordergrund stehen. Sie sollten auch unauffällig gekleidet sein, z.B. mit schwarzem T-Shirt und Jeanshose. Sie sollten jedoch in ihrer Körperbewegung und im Gesichtsausdruck mit den Puppen mitgehen.

3.9 Bildertheater

Das Bildertheater wird als eine Bilderfolge gestaltet und zu den einzelnen Bildern werden kurze Texte gesprochen. In der Vorbereitungsphase werden in Kleingruppen Entscheidungen zu der Rollenverteilung gemacht. In der Präsentationsphase wird das Bildertheater inszeniert. Die Szene kann entweder als eine Ausstellung an der Tafel oder an der Wand gestaltet werden oder es kann die Form des japanischen Papiertheaters „Kamishibai“ genutzt werden – die Bildtafeln werden hier der Reihe nach in einen einfachen Bühnenrahmen aus Holz oder Sperrholz gelegt.

Es bestehen mehrere inhaltlich-formale Modifikationen.

- Die SchülerInnen zeichnen Bilder oder stellen Collagen her, durch die sie Situationen aus ihrem Alltag, dem Familien- oder Schulleben erzählen wollen.
- Die SchülerInnen zeichnen Bilder oder stellen Collagen her zu bereits bekannten literarischen Erzähltexten, Dramen, Sagen, Mythen und erzählen die Texte nach. Sie bedienen sich nach Bedarf des Inhalts und des verbalen Wortlauts der Ausgangstexte oder sie versuchen die Leerstellen des Textes mit ihren weiterführenden Vorstellungen zu füllen.
- Die SchülerInnen bekommen vorgefertigte Symbole (z.B. Kreis, Dreieck, Quadrat, Viereck, Rhomboid, Stern, Herz – nach Bedarf in unterschiedlichen Größen und Farben). Diese Symbole repräsentieren die Gestalten und Objekte eines wohl bekannten Textes (z.B. eines Märchentextes). Die Schüler positionieren diese Symbole (zum Beispiel durch Aufkleben auf ein A3-Blatt) nach eigenem Ermessen auf eine Folge von mindestens drei Bildtafeln, durch die bestimmte ausgewählte und vereinbarte Szenen des Textes repräsentiert werden. Anschließend beschreiben die Schüler ihre Bilder und erklären die Ideen, die hinter den gewählten Positionierungen stecken.
- Eine andere Möglichkeit des Bildertheaters besteht darin, dass ein paar Bilder (4-6) zu einem für die SchülerInnen noch unbekanntem Text im Voraus angefertigt und den Schülern vorgelegt werden. Aus diesen Bildern werden in Gruppenarbeit Bilderanordnungen zusammengestellt und gezeigt, dazu ein einfacher Text einer Geschichte erzählt. Anschließend wird der Originaltext gelesen und mit den entworfenen und bereits präsentierten Texten verglichen. Die Schwierigkeit dieser

letzten Vorgehensweise besteht darin, dass die Bilder im Hinblick auf die potentielle Textkohärenz auf der einen Seite nicht zu stark lenkend sein sollten, damit nicht alle Gruppen einen identischen Text konzipieren, auf der anderen Seite sollten sie so beschaffen sein, dass sie die kreative Herstellung einer kohärenten Geschichte überhaupt ermöglichen.

3.10 Musiktheater

Im Musiktheater wird der ausgewählte Text mithilfe von einfachen Musikinstrumenten und Musikhandlungen vertont und inszeniert. Im Unterricht kann die Vertonung anschließend gedeutet und mit dem Ausgangstext verglichen werden.

Den Begriff des Musiktheaters fassen wir hier im Vergleich zu der künstlerischen Perspektive in einer reduzierten sprachdidaktischen Perspektive folgendermaßen auf:

- Ein Text – bisher haben wir ausschließlich mit kurzen Texten bzw. Gedichten gearbeitet – wird in Musik oder in ein Klangbild übersetzt.
- Es werden solche Musik- oder Klanginstrumente ausgenutzt, die für die Ausführenden im Hinblick auf ihre bisherige Musikausbildung und -kompetenz in Frage kommen und ohne großes Lernen zu betätigen sind.
- Die Ausnutzung der Orffschen rhythmischen Musikinstrumente (Klangstäbe, Glockenspiele, Triangel, Tamburin, Handrasseln, Metallscheiben, Steinspiele, Pauken, Trommeln, Schellen, Kastagnetten) hat sich bewährt.
- Einsatz von Gitarre, Flöte, Geige ist von großem Vorteil.
- Wesentlich und zentral sind jedoch nicht die musikalische Ausbildung der Schüler, sondern ihr Nachdenken über den Text, ihre Freude am Rhythmus und Klang, ihr Entwerfen, Ausprobieren, Reflektieren und Diskutieren, ihr Spaß an der Sache und ihr gemeinsames Gestalten.

3.11 Standbildtheater

Das Standbildtheater wird manchmal auch Statuentheater, Fotoausstellung, Diareihe genannt. Das Prinzip der Arbeit besteht darin, dass die TeilnehmerInnen einzeln, in Paaren oder Kleingruppen mit ihren Körpern ein Standbild bauen, darin einfrieren und für einige Sekunden verharren. Das Standbild drückt ein Motiv, ein Thema oder einen Konfliktmoment des vorliegenden Textes oder eines Textes im Kopf aus und es entsteht als Ergebnis der jeweiligen körperlichen Fertigkeiten der TeilnehmerInnen, ihrer Ich- und Welterfahrung, ihrer Lebenseinstellungen und Imaginationen. Neben der Körperhaltung werden Gesten, Mimik, Blickrichtung, in Paar- und Gruppenarbeit auch das gegenseitige Verhältnis der Standbildbauer mit einbezogen.

Im Hinblick auf die Sprach- und Textarbeit eröffnet das Standbildtheater eine Reihe von Möglichkeiten.

Standbilder und die Situationen, in denen sie eingebettet sind, werden gedeutet und erklärt, in die Vergangenheit und Zukunft hineinversetzt, sie verbildlichen ausgewählte Textstellen oder illustrieren bzw. aktualisieren in mehreren unterschiedlichen Entwürfen ein einziges Textmotiv, z.B. Gerechtigkeit, Missverständnis, Gefahr.

3.12 Szenische Interpretation

In der szenischen Interpretation werden die Wörter, Satzteile, Zeilen oder Abschnitte des vom Sprecher/Berichterstatter/Erzähler vorgelesenen oder vorgetragenen Textes mit Aufstellungs- und Bewegungsabläufen und anderen Handlungen der Schauspieler begleitet.

Dabei müssen unbedingt einige elementare Überlegungen in folgenden Richtungen gemacht werden: Wie wird der Anfang gestaltet? Wie betreten die Ausführenden die Bühne? Quasi spontan, chaotisch, wild oder ordentlich und geregelt? Wie wird das Signal zum Anfang, wie werden Signale für Übergänge gegeben? Wie stellen sich die Schauspieler auf? Treten sie als Einzeldarsteller oder als Kleingruppen auf? Wo stehen die Erzähler, wo die Musiker, wo die Schauspieler? Kommt die anfängliche Aufstellung den später zu gestaltenden Veränderungen der Bühnenkonstellationen gut entgegen? Wie werden die Übergänge zwischen den einzelnen Inszenierungsabschnitten gestaltet? Wie wird der Abschluss gestaltet? Wie wird die Reaktion auf den Beifall gestaltet?

Das Spektrum der szenisch-interpretatorischen Möglichkeiten sehen wir in der Spannweite zwischen der elementaren Begleitung der Wörter, Zeilen, Abschnitte, Strophen mit körpersprachlichem Ausdruck der Schauspieler, ausgedrückt zum Beispiel durch Standbilder auf der einen Seite, in der Auswahl und Kombination aller hier besprochenen und vieler weiteren Inszenierungsmodalitäten auf der anderen Seite.

Für die Webseite des TIPP-Projekts www.teachers-ipp.eu wurden folgende Videomodelle der Textarbeit im Unterricht DaF vorbereitet und aufgenommen:

- | | |
|------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 1. Deutlichkeit | Drei Hunde habe ich (nach Wolfgang Menzel) |
| 2. Stimmführung I | Reklame (Ingeborg Bachmann) |
| 3. Stimmführung II | Hilfszeitwörter (Gerhard Rademacher) |
| 4. Read and look up | Zwei Männer, ein Bild, ein Hammer (nach Paul Watzlawick) |
| 5. Partnerwahrnehmung I | Zwei Ameisen (Joachim Ringelnatz) |
| 6. Partnerwahrnehmung II | Sie liebten sich (Hansgeorg Stengel) |
| 7. Partnerwahrnehmung III | Nummern |
| 8. Stimmtheater | Wegbeschreibung (Son Seongho) |
| 9. Augentheater | fünfter sein (Ernst Jandl) |
| 10. Fingertheater | Die Aufforderung zum Tanz |
| 11. Gestentheater | Weißt du, wie spät es ist? |
| 12. Brummtheater | Rufen Sie sofort den Chef! |
| 13. Erzähltheater | Es gibt nur eine Sprache (Peter Bichsel) |
| 14. Standbildtheater | Der englische Gentleman |
| 15. Pantomimentheater | Gib´s auf (Franz Kafka) |
| 16. Tanztheater | aschenbecher (Ernst Jandl) |
| 17. Puppentheater | Ein Weib (Heinrich Heine) |
| 18. Hörspiel | Ein Essen für mein Geld |
| 19. Wort für Wort | Wäschebügeln |
| 20. Rap | Habe nun, ach (J. W. Goethe) |
| 21. Innere Monologe | Mottenpulver (Carlo Manzoni) |
| 22. Bildertheater | Im alten China |
| 23. Musiktheater | Antipoden (Ernst Jandl) |
| 24. Standbildtableau | Oktober (Franz Mon) |
| 25. Szenische Interpretation | Meeresstille (J. W. Goethe) |

Literatur

Bornscheuer, L. Eugen Gomringers ´Konstellationen´. ´Konkrete Poesie´ als ´universale Sprachgestaltung unserer Zeit´. In Garbe, B. (Hg.). Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht. Germanistische Texte und Studien. Band 7. 229-246. Hildesheim, Zürich, New York: Olms 1987

- Bröcher, J. Poetik des offenen Kunstwerks und Struktur des Unterrichts. In Warzecha, B. (Hrsg.). Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2003.
- Bruner, J. S. Der Akt der Entdeckung. In Neber, Heinz. Entdeckendes Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 15-29, 1981.
- Bruner, J. S. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- Buber, M. Ich und Du. Gerlingen: Lambert Schneider, 1994.
- Bußmann, H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner, 1990.
- Carr, D. Time, Narrative and History. Bloomington: Indiana University, 1986.
- Černý, J. Dějiny lingvistiky. Olomouc: Votobia, 1996.
- Delors, J. et al. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco, 1996.
- Dijk, T. A., van et al. Zur Bestimmung narrativer Strukturen auf der Grundlage von Textgrammatiken. Hamburg: Helmut Buske, 1972.
- Duden. Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Wörter. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag 2007.
- Eco, U. Das offene Kunstwerk. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
- Engel, E. Hör-Spiele. Anregungen zum produktiven Umgang mit dem Kassettenrecorder. Praxis Grundschule, 14-19, 4, 1993.
- Flehsig, K. Methoden interkulturellen Trainings. Praha: Vortrag am Goethe-Institut, 28. 4. 1998.
- Gadamer, H. G. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1990.
- Gardner, H. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: HarperCollins, 1993.
- Heidegger, M. Über den Humanismus. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1991 (1949).
- Heidegger, M. Básnický bydlí člověk. Praha: Oikoymenth, 1993.
- Heursen, G. Konstruktivismus. In Haarmann, D. (Hrsg.). Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim: Beltz, 91-99, 1998.
- Hornung, A. Schule und experimentelles Schreiben. In Feilke, H.; Portmann, P. R. (Hrsg.). Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, 224-245, 1996.
- Iser, W. Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Wilhelm Fink, 1990.
- Jakobson, R. Lingvistika a poetika. In Poetická funkce. Jinočany: HaH, 74-106, 1995.
- Kelly, L. G. 25 Centuries of Language Teaching. Ottawa, 1976.
- Kraus, B., Pčoláčková, V. Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001.
- Kron, F. W. Grundwissen Pädagogik. München Basel: Ernst Reinhardt, 1991.
- Laing, R. D. et al. Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- Matějček, Z. Psychologické eseje (z konce kariéry). Praha: Karolinum, 188-196 2004.
- Maturana, H.; Varela, F. Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München, Wien: Scherz, 1987.
- Merkelbach, V. Schreibende Lehramtsstudent/inn/en. In Merkelbach, V. (Hrsg.). Kreatives Schreiben. Braunschweig: Westermann, 125-136, 1995.
- Poláková, J. Filosofie dialogu. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1991.
- Provazník, J. Podíl dramatické výchovy na utváření klíčových kompetencí [online]. © 2008 [cit. 2009-06-27]. WWW: <<http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/jaroslav-provaznik-podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci/>>.
- Příbyl, M.; Zajícová, P. Co potřebuje škola, učitel a žák v multikulturní společnosti. Otevřené otázky sociální pedagogiky. Sborník z konference Multikulturní Výchova V Období Globalizace. Olomouc, 97-100, 1999.
- Rampillon, U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Ismaning: Max

- Hueber, 1996.
- Ries, L. Řeč není pouze komunikace. *Cizí jazyky*, 35, 6, 193-197, 1992.
- Schapp, W. In *Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1985.
- Schober, O. *Körpersprache. Schlüssel zum Verhalten*. München: Heyne, 1990.
- Sievert- Staudte, A. Ästhetisches lernen. In Haarmann, D. (Hrsg.). *Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion*. Weinheim: Beltz, 22-27, 1998.
- Slavík, M. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. Praha: IPOS, 1996.
- Spitzer, M. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum, 2009.
- Tanztheater [online]. © 2009 [cit. 2009-06-30]. WWW:
<http://de.wikipedia.org/wiki/Tanztheater#.C3.84sthetische_Prinzipien>
- Vester, F. *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns um Stich?* München: dtv Sachbuch, 1992 (1978).
- Watzlawick, P. et al. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hueber, 1969.
- Winnicott, D. W. *Playing and Reality*. London: Tavistock, 1971.
- Zajícová, P. et al. *Dechová cvičení ve vyučování cizímu jazyku*. *Cizí jazyky*, 42, 3-4, 52-55., 1998
- Zajícová, P. Theater im Fremdsprachenunterricht. In Kratochvílová, I.; Nálepová, J. (Hg.). „Sprache Deutsch“. Opava: Schlesische Universität Opava, 161-171, 2007.
- Zajícová, P. *Narace a vyučování jazyku. Teoretická východiska, výzkum, program*. Ostrava: OU, 2008.
- Zajícová, P. Heterogenität im Klassenzimmer als Herausforderung zum Dialog. *Studia germanistica IV*. Ostrava: Ostravská univerzita, 141-155, 2009a.
- Zajícová, P. Zur Integration der kleinen Theaterformen in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU. Sborník z konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2009b (Manuskript).