

Stefanie Giebert / Eva Göksel (Eds.)

Dramapädagogik- Tage 2019 Drama in Education Days 2019

Conference Proceedings
of the 5th Annual Conference
on Performative Language Teaching and Learning

Stefanie Giebert / Eva Göksel (Eds.)

Dramapädagogik- Tage 2019

Drama in Education Days 2019

Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on
Performative Language Teaching and Learning

©2019 Stefanie Giebert, Eva Göksel

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

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



Typeset in Cambria and Candara

Layout and typeset by Evelyn Leissenberger

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

Inhaltsverzeichnis

I.	Vorwort.....	5
I.	Foreword.....	8
II.	Keynotes	11
1	Patrice Baldwin Drama for Learning – Why it works and is wonderful.....	12
2	Jonathan Neelands & Eva Göksel Popular Theatre in Populist Times: A Dialogue with Jonathan Neelands	19
III.	Aktionsforschung: Lehrende erforschen ihren Unterricht	
	Action Research: Teachers Examine their Teaching Practice.....	31
3	Serena Cecco Interpret-AZIONE: Improvisation Theatre to Improve Interpreters’ Skills	32
4	Alexandra Hensel Was kann performativ-ästhetischer Fremdsprachenunterricht?.....	42
5	Virginie Privas-Bréauté Drama Activities to Support Oral Communication and Interaction in English Language Learning in French Higher Education: Still a long way to go... ..	53
IV.	Wirkungsforschung	
	Researching Effects of/on Drama in Education Practices.....	68
6	Eva Göksel Mit Herz und Hand unterrichten: Das Potenzial von Drama in Education in der Schweizer Lehrer- und Lehrerinnenbildung	69
7	Jenna Nilson Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study.....	78



8	Andreas Wirag Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern.....	88
V.	Reflektierte Praxis: Workshops Reflected Practice: Workshops.....	113
9	Stefanie Giebert Overcoming Challenges in Teaching Languages with Drama.....	114
10	Anke Stöver-Blahak Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen 2019 in Zug, Schweiz.....	130
11	Franziska Trischler & Tanya Wittal-Düerkop Selbsterlebtes in Szene setzen.....	143
12	Corina Venzin Motivations-Booster Körper	166
VI.	Über die Autor/-innen About the Authors.....	182



I. Vorwort

Bereits zum fünften Mal fanden die Dramapädagogik-Tage 2019 statt und zum ersten Mal außerhalb Deutschlands, in diesem Fall an der Pädagogischen Hochschule Zug in der Schweiz. Das internationale Thema zieht sich auch durch die gesamte Tagung – mit den beiden Keynotes von Patrice Baldwin und Jonothan Neelands konnten international bekannte Experten aus dem Bereich Drama in Education gewonnen werden, die aus ihrer weiteren Perspektive – Drama nicht nur für den Fremdsprachenunterricht – spannende Impulse gaben. Wie üblich fand die Konferenz in zwei Sprachen statt, mit einer deutschen und einer englischen Sektion – die Beiträge im Konferenzband sind daher auf Englisch oder Deutsch verfasst. Da der Tagungsband Texte von Autor/-innen zweier deutschsprachiger Länder – der Schweiz und Deutschland – beinhaltet, haben wir uns entschieden, die länderspezifische Rechtschreibung in den jeweiligen Beiträgen zu belassen und nicht einen Standard zu bevorzugen.

Die Keynotes

Wir beginnen diesen Tagungsband mit Texten (auf Englisch) zu den beiden Keynotes. Zuerst gibt **Patrice Baldwin**, die ehemalige Vorsitzende von *National Drama*, des zentralen theaterpädagogischen Verbandes in Großbritannien, einen persönlichen Einblick in ihre eigenen Sprachlernerfahrungen und in das Potenzial des Lernens mit Drama.

Es folgt **Jonothan Neelands**, Professor für *Creative Education* an der Warwick Business School (UK), der für seinen Plenarvortrag von Eva Göksel interviewt wurde und in einem internationalen Kontext – Europa und China kontrastierend - die Verknüpfungen von Theater und Werterziehung sowie die Rolle des Theaters für Demokratie in unserer Gesellschaft auslotet.

Wie üblich bot die Tagung Platz für Vorträge zu aktuellen Forschungsprojekten, aber auch die Möglichkeit, in Workshops Ansätze und Methoden direkt auszuprobieren oder gemeinsam über offene Fragen zu reflektieren. Im Tagungsband sind nun sechs Artikel versammelt, die Vorträge dokumentieren sowie vier Texte, die Workshops dokumentieren und damit einen guten Einblick in die Bandbreite der Tagung geben, obwohl sie natürlich nur eine Auswahl aller Beiträge des Tagungsprogramms darstellen.



Die Vorträge

Die Kapitel im vorliegenden Band, die auf Vorträgen basieren, stammen vor allem aus zwei Bereichen: Erstens haben Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht, oft multimodal, erforscht und sich mit dessen Potenzialen und noch anstehenden Herausforderungen beschäftigt. Der zweite Schwerpunkt sind Studien, die sich mit Wirkung von Dramapädagogik und/oder Wechselwirkungen zwischen Lernerpersönlichkeit und Interesse an Drama und Theater beschäftigen.

Der erste englische Beitrag im Bereich Aktionsforschung stammt von **Serena Cecco** und dokumentiert die Entwicklung und Evaluation eines Workshops für Studierende der Übersetzungswissenschaften an einer italienischen Universität. Hier trainieren Studierende mit Hilfe von Übungen aus dem Improvisationstheater für ihren späteren Beruf wichtige Kompetenzen wie Auftrittskompetenz, Spontanität, Konzentration und Teamwork.

Im folgenden deutschsprachigen Beitrag gibt **Alexandra Hensel** Einblick in ihren theaterbasierten DaF-Kurs an einer deutschen Universität, in dem Studierende Szenen entwickeln und am Semesterende öffentlich präsentieren und den sie für ihre Doktorarbeit zum Thema „Fremdsprachenlernen als Ereignis“ auf seine verschiedenen Lernpotenziale hin untersucht hat.

Virginie Privas-Bréauté dokumentiert (auf Englisch) die Befragung, die sie in ihrem performativ ausgerichteten Englischkurs mit Studierenden an einer französischen Universität durchgeführt hat und verknüpft ihre praktischen Erfahrungen bei der Inszenierung von Szenen aus englischsprachigen Theaterstücken mit der Theorie der Verkörperung (*embodiment*) und ihr Potential für den Fremdsprachenunterricht.

Im ersten Text im Abschnitt Wirkungsforschung berichtet **Eva Göksel** (auf Deutsch) über den Forschungsstand ihrer Doktorarbeit, die sich mit dem Potenzial von Drama in Education in der Schweizer Lehrer/-innenbildung beschäftigt und skizziert, wie die Arbeit erste Lehrerfahrungen angehender Lehrpersonen (PH-Studierende) mit Drama in Education dokumentiert und auswertet.

In ihrem englischsprachigen Bericht über ihre Meta-Studie beschreibt **Jenna Nilson**, in welchem Maße sich Studien zum dramabasierten Fremdsprachenunterricht in den letzten 15 Jahren mit der Förderung von Lernermotivation und Selbstbewusstsein beschäftigen und welche Erkenntnisse gewonnen wurden.

In seinem deutschsprachigen Beitrag zu einer Fragebogenstudie, die mit von Schüler/-innen, die an einer englischsprachigen Schultheater-AG in Deutschland teilnahmen, durchgeführt wurde, erläutert **Andreas Wirag**, wie deren Theaterinteresse und Theatererfahrung mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen und wie sich dies möglicherweise auf eine differenzierte Förderung der Lernenden auswirken könnte.



Reflektierte Praxis: Die Workshop-Berichte

Stefanie Giebert berichtet (auf Englisch) über ihren Workshop zu typischen Stolpersteinen eines dramabasierten Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich. Hier wurden herausfordernde Szenarien – z.B. Fehlerkorrektur, Wortschatzförderung oder passives Lernerverhalten – in Szene gesetzt und gemeinsam Lösungsmöglichkeiten diskutiert.

Anke Stöver-Blahak präsentiert in ihrem deutschsprachigen Beitrag die Ergebnisse eines Workshops in dem, basierend auf den Empfehlungen des Scenario-Symposiums 2018 für ein performatives Lehren und Lernen (an Hochschulen), die Teilnehmenden zusammentrugen, wo und wie nach ihrer Erfahrung diese Empfehlungen an einzelnen Hochschulen bereits umgesetzt werden.

Franziska Trischler und **Tanya Wittal-Düerkop** führen (auf Deutsch) in ihrem Workshop-Bericht in die Grundlagen des Playback-Theaters ein und beschreiben, wie diese Theaterform generell im Unterricht und speziell im Fremdsprachenunterricht kreativ zur Förderung von sprachlichen und anderen Kompetenzen eingesetzt werden kann.

Corina Venzin beschreibt in ihrem deutschsprachigen Beitrag einen Workshop, in dem die Teilnehmenden ihre Selbststeuerungskompetenzen mit Hilfe körperlicher Mittel – wie etwa visueller Anker – stärken lernen und erklärt, wie ihr Ansatz, mit dem Lehrende und Lernende verschiedener Fächer gefördert werden können, sich aus der PSI-Theorie von Julius Kuhl ableitet.

Wir freuen uns, diese Vielfalt an Beiträge zu veröffentlichen und wir wünschen spannendes und neugieriges Lesen. Ein grosses Dankeschön an alle Autorinnen und Autoren, die in diesem Tagungsband ihre Forschung und Praxis mit uns teilen.

Stefanie Giebert und Eva Göksel



I. Foreword

The year 2019 marked the fifth annual edition of the Drama in Education Days. The bilingual (English and German) conference, with a focus on drama and theatre in second and foreign language education, took place at the University of Teacher Education Zug, in Zug, Switzerland. This year's drama in education (DiE) conference had a distinctly international flair, not only because it took place outside of Germany for the first time, but also thanks to the two internationally renowned keynote speakers, Patrice Baldwin and Jonothan Neelands, as well as a diverse representation of countries and languages amongst the conference participants. As usual the conference was bilingual, with an English and a German track. The contributions to these proceedings are therefore either in English or in German. Additionally, the German articles feature either Swiss or German spelling, as we wish to honour both systems.

The Keynotes

This year's conference proceedings kick off with the two keynotes, both of which share a wider perspective of drama in the educational context: **Patrice Baldwin**, Past President of the International Drama Theatre and Education Association (IDEA) and former Chair of National Drama, shares her personal insight into her language learning experiences and the potential of learning with drama. **Jonothan Neelands**, Professor for Creative Education at Warwick Business School (UK), discusses his view of the power of drama to shape who we are as (world) citizens: In discussion with Eva Göksel, he contrasts his teaching experiences in Europe and China, as he explores how drama and democracy go hand in hand.

As usual, the 2019 conference offered a platform to discuss and disseminate current research in DiE, as well as to share and workshop examples of best practice. In addition to the two keynote texts, these conference proceedings comprise of six articles encapsulating a research talk, and four articles documenting a workshop. This collection gives a representative overview of the conference topics, although they only comprise a selection of the full conference programme.



The Talks

The contributions in this section are based on conference talks and fall into two categories – articles by teachers who have conducted action research on their own teaching, and articles that examine the effects of drama in education and/or relationships between learner personalities and drama in education practices.

The first text in the action research section is by **Serena Cecco**. It documents (in English) the development and evaluation of a workshop for students of translation studies at an Italian university. Here, with the help of exercises from improvisational theatre, students train important skills such as performance skills, spontaneity, concentration and teamwork for their later career.

Alexandra Hensel documents (in German) her action research in her theatre-based German as a Foreign Language (DaF) course at a Germany university. She describes the process, as her student teachers develop scenes and present them publicly at the end of the semester. This research was part her doctoral thesis on the topic of "learning foreign languages as an event".

In her contribution (in English) **Virginie Privas-Bréauté** examines a survey she carried out in her performative English course with students at a French university and links her practical experience in staging scenes from English-language plays with the theory of embodiment and its potential for foreign language teaching.

The next section consists of research on drama's effect on and in educational practices. In her contribution (in German), **Eva Göksel** reports on the status of her doctoral research, which examines the potential of including embodied teaching and learning through drama in teacher training in Switzerland, a concept which is novel in that context. She describes how her research documents and analyses prospective teachers' first encounters with teaching and learning with Drama in Education.

In her report on her meta-study, **Jenna Nilson** describes (in English) the extent to which studies on drama-based foreign language teaching over the past 15 years have dealt with the promotion of learner motivation and self-confidence and what findings have been gained.

In his contribution in German **Andreas Wirag** examines a questionnaire study that was carried out with school children who took part in an English-language school theatre group in Germany. He explains how the children's interest in theatre and their theatre experiences are related to certain personality traits and how this may impact differentiated teaching and learning.

Reflected Practice: The Workshops

Stefanie Giebert reports (in English) on her workshop, which explored the typical stumbling blocks faced when applying drama in foreign language teaching in higher education. Challenging scenarios - e.g. error correction, vocabulary promotion, or passive learning behaviour - were explored as skits, and possible solutions were discussed.



Anke Stöver-Blahak shares (in German) the results collected in her workshop: Based on the recommendations of the *Scenario Symposium 2018 for performative teaching and learning (at universities)*, the participants brainstormed where and how, based on their experience, these recommendations are being implemented at individual universities.

In their workshop report (in German), **Franziska Trischler** and **Tanya Wittal-Düerkop** discuss the basics of playback theatre and describe how this form of theatre can be used creatively in a foreign language class, in particular to promote linguistic skills.

Corina Venzin describes her workshop (in German), in which the participants learned to use corporeal means, such as visual anchors, to strengthen their self-regulation skills. She explains how this approach, which can help support teachers and learners in various subjects, is derived from Julius Kuhl's PSI theory.

We are pleased to publish such a rich and wide variety of articles in the 2019 Drama in Education Days conference proceedings. We hope that our readers will find inspiration for their own teaching, research, and learning. A big thank you to all the authors who contributed their research and best practice to this year's proceedings

Eva Göksel and Stefanie Giebert



II. Keynotes



1 Drama for Learning – Why it works and is wonderful

Looking back at two of her own teachers of French, (in the 1960s), Patrice Baldwin compares their very different styles of teaching and the positive and negative impacts they had on her as a second language learner and later, as a teacher who specialises in Drama for Learning. She briefly considers how Drama as a pedagogy is well matched to “the social brain” and “social classrooms”. She explains how and when she first came across the work of Dorothy Heathcote in the early 1970s, how it hooked her immediately and why she remains committed to using Drama as a social, emotionally engaging context for teaching and learning. She ends by encouraging language teachers to ‘take the plunge’ and give Drama for Learning a go!

To cite this article:

Baldwin, Patrice. (2021). Drama for Learning – Why it works and is wonderful. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 12-18).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>

I will start with a confession. I am hopeless at speaking other languages. I will make some excuses for this, but first I would like to tell you about my French teacher and what I learned from him. What I did not learn from him, was how to speak French. What I did learn from him, was how NOT to teach.

Mr Varty was a dapper and pompous little man. He had an immaculate moustache and he loved himself. He especially seemed to love the sound of his own voice, speaking French. He did not like children much. In fact, he probably disliked them. He had served in the army during the second world war and when he came back, had been given a job teaching. I am not sure whether this involved any form of teacher training or not. His style of



teaching us French, was like a military exercise. Mr Varty thought he could drill and bully French into us. His lessons were boring, repetitive and very stressful. We endlessly recited strings of conjugated verbs, with no real idea why we were bothering and whether we would ever use them in real life. We had to pay attention though, as Mr Varty would suddenly pick on individual children. He would sweep up to them, with his gown flapping like a vampire's and would enjoy various ways of frightening and humiliating them. I remember him persistently asking me the same question, whilst striking my nose with red chalk, each time he asked it. If Mr Varty saw you were not paying attention, a piece of chalk might suddenly fly in your direction and if you were really unlucky, a wooden board rubber would be hurled at you, (but only if you were a boy of course). Mr Varty only physically hurt boys but he psychologically hurt any child unfortunate enough to be in his class. I hated his French lessons and could not see any point in learning French. It was the 1960s and only one child in my class had ever been abroad. I didn't suppose I would ever go to France, so what was the point of learning this stuff? Lesson number one for teachers, is that children need to see that learning is personally relevant.

One day, something very exciting and unexpected happened. Instead of Mr Varty marching into the classroom scowling, a rather interesting young lady drifted in, carrying a basket of vegetables and smiling. She had our full attention immediately. It turned out that she was actually French ... the real thing ... probably the first French person that most of us had ever met ... and she was going to do a lesson with us. She was a real French mademoiselle. Wow! We'd never met one of those before. She was going to be at our school for one term.

Mademoiselle told us to get out of our seats and move the desks. This was unheard of. She was daring to change the classroom!

We were even more surprised when she put various vegetables on the desks. Then she told us that we were going to all pretend to be in a French marketplace buying and selling vegetables. After first teaching us the names of the vegetables in French and practising some useful phrases with us, she divided us into stall holders and customers and set us free to chat in role, to actually say whatever we wanted in French to each other. I still vividly remember it. I am not sure if I was conjugating anything or not but I do know that I really enjoyed this lesson more than any French lesson before or since.



Thinking back, this was probably my first experience of 'Drama for Learning'. I don't expect that Mademoiselle had done any training in Drama, but she did realise how to make learning French enjoyable, relevant and engaging. She did realise that using the language enjoyably, for a purpose was what mattered. We were talking interactively and meaningfully, within an imagined scenario. We were rehearsing being successful as speakers of another language and we were gaining confidence. We were applying our linguistic knowledge practically, in memorable, emotionally engaging and social ways. We were having fun!

I now look back at Mr Varty's many lessons and at Mademoiselle's only lesson with us. What did I learn from their very different lessons, that has helped me since, as a teacher?

Mademoiselle's lesson for me as a child, was enjoyable and non-threatening. Too much stress inhibits learning and Mr Varty's lessons were always stressful. My attention was not on the French, my attention was on avoiding making eye contact and getting picked on. French as a subject became emotionally associated with unpleasant experiences and once I escaped Mr Varty's classroom, I avoided him and by association, I avoided French.

The human brain is wired to be social (Baldwin, 2012) and Mademoiselle's lesson required and enabled us to be social. We were able to interact purposefully with our friends and classmates. It was not just a 'ping pong' language activity, with words and phrases being batted back and forth between the teacher and individual children, whilst the rest of us supposedly listened. Mademoiselle's lesson was enjoyable, memorable and was also meeting our social needs.

Dr. Patricia Kuhl, Professor of Speech and Hearing Sciences and co-director of the Institute for Learning & Brain Sciences at the University of Washington, describes what a successful social classroom is like, when she says,

"Now we realise that learning has to be more interactive...kids ought to be looking at one another... interacting with one another... classrooms that allow kids to move and regroup, that they come together in larger groups facing each other... They come together in small groups facing each other. They work one on one. Anytime in which students have access to one another and are allowed and encouraged to move and act on the knowledge, and create together, co-create, co-design, that's the classroom that



will be more successful than the face-forward, one-way street that many of us experienced when we were children.” (Kuhl 2018)¹

This could almost be a description of a ‘Drama for Learning’ lesson, in which group formations, constitutions and dynamics are frequently changed, often through the employment of various drama strategies.

In drama lessons, the use of drama strategies requires children to have eye contact, to speak, individually, in pairs and in groups of varying sizes. Drama lessons that have a learning focus, intentionally provide opportunities for both spontaneous and rehearsed speech, both in and out of role. Drama strategies can be considered as ‘thought and talk’ frames and can be used in other subject lessons across the curriculum too.

A ‘Free School’ in London, called School 21, has set up an initiative called Voice 21 (see reference at end of text). School 21, whose main focus is oracy, has many children, who do not have English as their first language. They offer other schools training in their successful methods. They set up talk protocols with classes, (which are similar to those used in whole class lessons within Drama Contracts). Several of the talk frames promoted through Voice 21 are very similar to drama strategies and Drama has been an important aspect of the school’s work from the start. As teachers of languages, you may wish to view the Oracy Project resources and maybe adapt them for your own purposes.

The more we discover about how the brain functions, the more we understand why Drama for Learning works. I have already said that Drama is a social learning medium and the brain is wired to be social. Humans make sense of and interpret each other’s verbal and non-verbal signals and attribute meaning to them, in real life situations, as well as in Drama situations and in theatre. Whether children are improvising together or crafting a scene for performance, they are inter-thinking and interacting socially, which is stimulating, pleasurable and rewarding.

Drama is, at its core, social, and because of this, is centered simultaneously on conflict and the human condition. These elements are also the building blocks of the mind.

Drama is, at its core, social, and because of this, is centered simultaneously on conflict and the human condition. These elements are also the building blocks of the mind.

¹ Kuhl, P. (2018) Learning and the Social Brain, Edutopia, [accessed June 2019] <https://www.edutopia.org/video/social-classroom>



In Drama lessons, we often ask children to devise small group scenes, to perform for each other. To do this, they will need to share their ideas and listen to each other, to negotiate, select and try out speech, actions and gestures together, to communicate meaning. When performing a scene for others, they have to communicate clearly to the audience and to all those who are in the scene. Discussing and responding to other people's expressions, gestures, movements, words and thoughts in co-imagined situations, is good practice for doing so in real life.

When I was speaking French in the imaginary market scenario, the whole class was not listening to me. I was not being put stressfully 'on the spot' with everyone listening and so I felt less inhibited about trying to speak a second language. If I got things a bit wrong, everyone would not hear.

The market scenario gave us a reason to speak in French. I wanted to do what my classmates were doing and so I had to buy some vegetables, or I would not be socially included. The idea of buying vegetables was familiar but I was now doing a familiar activity in a different language. I had some control. I could initiate conversations and I could end them and move on. I was not confined to my seat, just listening (or pretending to) and only responding to the teacher. I was able to move around naturally, to use my body and to gesture as I spoke.

Mademoiselle had joined in with the role play. She was modelling the language and interacting with us in role. I don't suppose she had ever heard of 'teacher in role' but that was what she was doing instinctively and effectively.

I look back as a teacher and think that Mr Varty was teaching for the exams and that Mademoiselle was teaching for real life purposes. Mr Varty was teaching knowledge and Mademoiselle was teaching children. We were not in France, but we could imagine together that we were. We all understood how to pretend, as we had been doing it long before we set foot in any school.

Of course, we did still need to have knowledge of some French words and phrases, to be able to speak them but it was when we were motivated to use them in a meaningful context that we paid more attention, tried harder, as we wanted to remember French and speak it. You can know a lot of French vocabulary but if you don't get to use it purposefully, then it is rather pointless. It is when you use a language in emotionally engaging, socially rewarding situations that it becomes useful, enjoyable and memorable.



When I studied for my degree in English and Drama, I had read a lot of plays, performed a bit of Sartre and Shakespeare and was learning about various playwrights. I knew nothing then about Drama in Education. My final exams were looming, and my English lecturer unexpectedly said to me, 'One of the exam papers you have to sit is called 'Drama in Education'. I don't know anything about it, so here are some past exam papers and here is a film you need to watch. It is a woman called Dorothy Heathcote and apparently she is important in this field. Watch the film and then come back and we will talk about it.'

I went home and watched a black and white film on video. I became mesmerised. I was watching a very down to earth woman with a strong northern accent, working with a class of boys in Manchester. They were about 9 or 10 years old, were out of their seats, moving around and talking in role with each other. They were islanders, who were experts at keeping pigs and they were talking with Dorothy in role and answering her probing, challenging questions and wonderings. The children's deep thought, concentration and level of engagement was striking. Everyone was behaving 'as if' it was real. It was 1974, the first time I had seen Drama in Education in action and it was a pivotal moment for me. I was hooked and have been hooked ever since. Drama for Learning, Process Drama, Mantle of the Expert, Imagineering, Dramatic Enquiry or whatever else anyone decides to call it now or in the future, clearly has its roots in dramatic play. Facilitated by empathetic, learning focused adults with some basic training, it can become a very powerful, memorable learning medium.

Working in imagined worlds together can provide infinite, totally flexible contexts for learning and using languages. Whether your class are customers in a French marketplace, pig farmers who speak a different language on a remote island, or aliens with a different language from outer space, (or anything else you care to think of), you can hook children in as emotionally engaged learners with a purpose for talking. You need to know how to set up some protocols. You need to know some drama strategies and what they each offer language learners. You need to know what you want the children to learn and practice. You need to take part seriously and then you, like me, will probably be hooked on Drama as a way of learning, both for and about life. Enjoy it. Your pupils will!



References

Books

Baldwin, P. (2012) *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*, Second Edition. London, UK. Continuum

Online Sources

Kuhl, P. (2018) *Learning and the Social Brain*, Edutopia, [accessed June 2019]
<https://www.edutopia.org/video/social-classroom>

Voice 21 <https://www.voice21.org> [accessed June 2019]



2 Popular Theatre in Populist Times: A Dialogue with Jonathan Neelands

Keynote at the Drama in Education Days / Dramapädagogik-Tage 2019, in dialogue with Eva Göksel at the University of Teacher Education Zug (PH Zug), in Zug, Switzerland

The need for a theatre that includes and celebrates the diversity of humanity has never been greater. The rise of nationalism, polarised politics and fear of the other across Europe needs to be challenged through all forms of art. Theatre because it is the most social of art forms, immerses us in the voices and stories of those who are different; it engages us together in making and sharing these stories. Theatre was the first invention of democracy in the western world and as the ideals of democracy fade, we need theatre more than ever before.

To cite this article:

Neelands, Jonathan. (2021). Popular Theatre in Populist Times: A Dialogue with Jonathan Neelands. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 19-30).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>

Jonathan Neelands: This conversation is addressed to you all as teachers and as citizens.

It tackles a certain problem that interests me: How do I bring those two things together? How do I act as a citizen in the classroom? How, through my teaching, do I encourage citizenship in the young people that I work with?

In today's conversation, we will reflect on the bigger picture of citizenship in teaching and learning through the arts and Eva will ask me some questions to prompt me.



Eva Göksel: I feel very privileged to be up here having this conversation with you Jonothan. In fact, the first time we met was two years ago, on which occasion I was also interviewing you!

I understand that part of what you wanted to speak to us about today is the need for a theatre that includes and celebrates the diversity of humanity. Can you expand on this very timely topic?

JN: Diversity is, in fact, at the heart of what I wanted to say this morning, although it is only one aspect of the bigger political picture. Today I will focus on two concerns: The collapse, the fading away, the changes in democracies across Europe and the threats to that, and the other concern is to do with empathy. Empathy being the core human value. The challenges that are there in the world around that value of empathy. And what links those is a notion of diversity. For me, diversity is the social engine of creativity. Without diversity there is no creativity. If you put the same people, the same minds, the same heritages, the same traditions in the room, what you get is the same. It's only when you have the courage to open the group up to difference in all kinds of ways, that things start to get exciting and start to get different.

I should say right at the beginning, that you are people who are already committed to this: You teach other languages, you challenge the culture and language of the students you work with by introducing them to other languages and other cultures. You offer them a more diverse view of the world already, through what you do. But for me, diversity being the social engine of creativity and drama is all about harnessing the diversity in the room. Smart kids, less smart kids, street kids, posh kids, disabled kids, kids with different cultures, different levels, are all in that group together. As good drama teachers, you're making sure that all of those voices, all of those opinions are represented. As a good drama teacher, you're making sure that every child in the room has the opportunity and has the access.





This a picture taken in Phnom Penh, Cambodia, in an international school there. It is a group of artists and students preparing to lead an ISTA Festival workshop. The two young women at the top are grade 11 students, who were working as translators. The figure in the middle is a British drama teacher called Lizzie. The woman and the man in next part of the triangle belong to Circus Phare, which is Cambodia's most famous contemporary theatre group. Kin is a wheelchair user and Bo next to him has cerebral palsy. The workshop was to be led by Cambodians of different abilities, and I asked myself: How is that going to work? Culturally, and in every other way. But it was the most remarkable festival, because these people brought their perspective and brought their many abilities. And made it a far richer experience than if a bunch of people had come over from the UK to do a workshop. So, it's a living example of how theatre provides the opportunity to embrace diversity, but also to use it in order to make things. Not to just talk about things, but to make things which represent that diversity and flow with the richness of that diversity.

But diversity also relates to the material that we use in the classroom: It's that responsibility to make sure that we bring the world, and its voices, into our classrooms. That we make sure that our young people engage with others, engage with difference, engage with diversity, through the stories, voices, experiences, and histories of other people. We can bring these into our classroom through the content of what we teach. And as I say, you are already encouraging that diversity by giving young people a tool, a language with which they can now communicate with people who think differently and have different cultures than they do. Because of course,



when you teach a language, you are not just teaching a language are you? You're teaching a way of thinking, you're teaching a culture, you're teaching a history. You're teaching respect for the other. That is what you are doing. So, in that sense, the emphasis on diversity is a celebration already of what you will be doing in your classrooms through your choice of stories and your choice of materials.

Another thing that drama uniquely does, of course, is to allow children not just to hear a story, but to be a story. To be in it and to walk around in the shoes of characters who may be entirely different from themselves. And quite often, to walk in the shoes of characters who are problematic. Characters we might not like, or we might think are wrong, but we still have the opportunity to see what it's like to walk in those shoes as well. And it's that that makes the powerful, powerful link with empathy. You cannot walk in the shoes of someone else and not feel for them. Whether you are performing it, or whether you are workshopping it, you cannot be Iago in Othello and not feel for him, as evil as he is. You cannot be in the shoes of Creon in Antigone and not understand this authoritarian ruler and why he is the way he is. You have in your hands the most powerful way of engaging young people with what it is to be different. And in doing that, to foster respect for those who are different.

EG: Staying with that topic, classrooms around the world are becoming more multicultural and diverse - or maybe we are realising it more. The need to better understand others, I would argue, is more acute than ever before. So, how can we, as language teachers implement a theatre that includes and celebrates the diversity of humanity? Can such a theatre really help us overcome socio-economic and ethnic divisions, and if so, how?

JN: There are several parts to my response: Firstly, one of the proud achievements of the western world is that theatre was the first invention of democracy. The 6th century Athenians did not think of theatre as an art form; they saw it as politics. Theatre was where you went, as a group of citizens, to see yourselves and to look at the choices that were on offer. And to look at what should be done. That was its ancient role. We know it was the first invention of democracy because there are the remains of theatres outside Athens, which existed before Athens itself. So, it's been there since the very beginning of democracy. And part of my questioning - to myself, not with a clear answer to you - is: If democracy is under threat, if democracy may be in its final



stages, as I've grown up to know it, and if theatre was its first invention, then how can I use theatre to restore a sense of an authentic democracy, which takes into account, and celebrates, and welcomes, the multicultural and diverse nature of the classrooms that we live in?

So, just briefly, in order to operate, theatre requires three things. It requires political participation, it requires that we actually do something, that we actually act. And in the participatory drama and theatre work that we do, children learn this very early on. If no one acts, nothing happens. You will all have had that moment of saying, "so who would like to be...?" and eventually somebody does. Eventually somebody does, because they get it: If nobody does, then nothing is going to happen. And my teaching for children is: Understand that about the world as well. If no-one does anything, nothing happens. If you can learn to have the confidence and the courage, and be encouraged to take a part in drama, to act in drama, then use that to help you learn how to act in the world as well.

And the second part to this is dialogue: It is a dialogic form of teaching. You don't stand in the front like I'm doing now and lecture children. You are in conversation with them. You sit in a circle; they have a voice. You listen to what they are saying. What they say shapes what goes on. You do a piece of work; you ask them to think about it. You ask them to reflect upon it. You talk. Dialogue is how we teach. We teach through dialogue and questions. That's how we teach. And through public interaction. So, there is less and less interaction between people who are of different races, different faiths, different social classes, we all live in our little ghetto, in our little bubble. The algorithms in the social media world help us to only see what we already agree with, to be in contact with people who are already like us. There is isolation. And unless there is interaction between those who have and those who haven't, those of one faith and those of another, those of one social class and those of another, those of one ability and those of another, unless there is interaction and these people become our friends, there is no democracy.

Thirdly, the ability to think critically, what does that mean in a multicultural and diverse programme? And above all, the ability to transcend local loyalties and think as citizens of the world. So, what children learn in drama, often painfully for us, is that you make decisions in the best interest of everybody in the room, not in your own



personal interest. It's very easy for a child to destroy a drama. Very, very easy. Easy as easy. It's much, much, more difficult work to support and be a part of what is going on and to make something good happen. And that is putting the common good before your own self-interest. And that is a key element of democracy. In ancient Athens, the purpose of democracy, the responsibility of rulers, was to rule on behalf of the least powerful people in society. Not the richest, but the least powerful. So, it's an attack on empathy. It's the erosion of us 'giving a damn' about anyone else. It's the demonising of women. It's the picture of mothers and fathers and children drowning in their attempts to get to the west. It's the president of the United States, who tells elected Congresswomen to 'go home'. It's the president of the United States, who has chants at his rally "send them back, send them back".

You know, I'm prepared to go so far as to say, the lack of opportunity for all children in most western countries, to access the arts, as part of their education entitlement and as part of their home environment, is responsible for this lack of empathy. Because it's through the arts, that we learn to give a damn. It's through the arts, that we stand up to the powerful. Hansard is a government guide in the UK, and they do a very serious questionnaire about attitudes to democracy in the UK. And this year, they discovered that 75 percent of British voters wanted to change democracy, 54 percent agreed that they would rather have a strong ruler, and 42 percent think that parliament gets in the way of a leader having his way. This suggests a shift away from core democratic values of dialogue across differences based in empathy towards Populism and authoritarian rulers who are not answerable to the checks and balances of democratic institutions or to the people.

This 人 is the Chinese figure for "rén", which means humanity. And it is the core of all China's culture and civilisation. Rén stands for empathy. It has this beautiful notion of "the one" and "the others": I only exist because others exist. I am never one, I am always part of something bigger, something that's social. In the western traditional theatre Brecht sums that up with "the smallest social unit is not one but two. In theatre, as in life, we develop one another". Everything that I have said up to this point, boils down to this one picture. Because, if we go back [to a previous slide], 80 men own more than 3.5 billion of humanity, according to Oxfam figures. And we live with



that contradiction. We live with the contradiction that 80 people can own more than the rest of the world, in a democracy.

We live with it, because we are losing our empathy for others less fortunate and privileged than us. Because if that was strong in us, we couldn't live with the idea that 3.5 billion people were suffering in poverty, because 80 men owned all the money. We couldn't live with it. We couldn't live with pictures, let alone the reality, of people drowning and dying in order to get away from problems that we've caused. We couldn't live with a president who told American citizens to go home. We couldn't live with it. And the small thing we can do as teachers, is to work on empathy. And to keep working on it. To keep working on it for those in the classroom, for those who are represented in in the stories we use, for those in the countries whose languages you teach, for those who share the world that we all share, that is our responsibility.

And for this next generation, you have to have the creativity, which comes from diversity, to stop the environmental crisis that we are in. To stop the political crisis that we are in. To stop the hatred. If it will be the responsibility of the children your classroom to do that, then you have a part to play in giving them the consciousness, the tools, and the ability to work together, in order to make a difference in the world.

EG: This segues nicely into my next question: The notion of ensemble emerges strongly in your own work and is a topic of some importance in classroom settings from primary through to university. How do you see the role of drama and theatre in shaping group dynamics and teamwork in classrooms and educational settings?

JN: I've been teaching drama for a long time, before I came across the working practice of ensemble - which I did during my very brief relationship with the Royal Shakespeare Company (RSC). The RSC had gone back to long ensembles - hiring a company of actors for three to five years. A variation of the Russian model of theatre. What happens in these three to five years, is that the actors come to know each other very well, they have to sort out their differences. They have to sort out how they live together, how they work together, how they create together, and how they do that in a way that is representative of all of them. Not a star system, not a strong man system, but a collective system of making theatre together, which seemed to perfectly match what I'd always felt about drama classrooms: You are using drama, you are teaching language, but most importantly, you are teaching young people how to be an



autonomous group. How to work together, how to be responsible for themselves, how to have both freedom of speech but also restraint of speech. How to make the most of each other. That's what you're doing. That's why we sit in a circle. You can't force children to do drama. They have to want to. And the only way they'll want to, is because there are rules to keep them safe, but rules that are freely accepted. And to be freely accepted, those rules need to be negotiated and discussed - we call that contracting.

Some of you will have drama spaces, where you have these rules on the wall, for example "we will listen to each other" and "we will respect each other". So, a drama group is a prototype democratic society. In theatre, we call that ensemble. We call that "together". And in order to do the extraordinary things this group of actors are doing, the speed, the timing of their work together, as well as someone coordinating special effects at the right place and time and someone directing, and so on. And the quality of all this, comes from knowing that everybody engaged in this has been working together. They've not been doing it because they've been coerced, or because they've been scared - they're obviously doing it because they're getting paid - but you only get that quality if everybody feels that they've had a responsibility for it. We all take responsibility for the group that we are in, and the only way that drama works is for us to find a new relationship to power in the classroom. And that is what terrifies some new colleagues. When you sit in a circle, you briefly take off the crown of authority and you put it on the chair and you say "children, I would like to be able to work without needing this, but you will have to help me. You will have to take responsibility for yourselves, and not expect me to be a Bolsonaro, or a Putin, or a Trump. I can put this crown back on, if I need to. But let's see if we can find a different way of being together and learning together. And let that be a model to you, as to how people can be cooperative in the outside world as well".

EG: Jonathan, you teach around the world; recently also in China. What personal experiences or anecdotes can you share on the topic of celebrating diversity through drama and theatre in those contexts?

JN: One of the great ironies of my life, is that I do virtually no drama in the western world. Almost all the drama I do, is in Asia and the majority of that is in China. The irony of that is that for us it's an authoritarian country, no freedom of speech, and so on, that's



all true. But I don't judge the Chinese by their government, any more than I judge the Americans by their government, or the Swiss by their government. I judge the Chinese by their 3000-year-old civilisation and culture. And my fascination is with the difference in world view, in mindset and everything else. It's a really difficult thing for a westerner to understand the difference between an individual mindset, an individual freedom, an individual liberty, an individual voice, and a collective mindset, where the "we" is social. Where what is good for 'us' is more important than what is good for 'me'. And wrapping your head around that is extremely challenging but rewarding. It doesn't have to be my mindset, but I completely respect and understand and value that it is a mindset for others that are different from me, but whom I understand. So, I found myself recently going to talk to senior party education officials, about linking drama to the Chinese arts and aesthetic education curriculum, as China has made a choice in education to focus completely on two things: Artificial Intelligence (AI) and Arts Education. Which, given the future, is completely brilliant. Because, in order to develop Artificial Intelligence, you need the creativity and imagination to be able to do that, but secondly, as that develops, what AI will never do, becomes more and more important. And what AI will never do, is what you learn through Arts Education. If you develop that part of the human, the humanity, which will never be automatized, whilst also developing a technology that may save the planet, you're doing quite a good thing.

They are pretty much like us: They develop knowledge and skills in artmaking, and appreciating, to use the arts to build character and to develop imagination and develop an open mind, and then to teach socialist and traditional values in the fertile soil of Chinese traditional culture. So, I'm sat in Beijing, giving a lecture on how drama can be used to teach socialist values. A speech I could not give in any western democracy. It's odd. Particularly when you look at what those values are. Humanity (rén), which we saw, Righteousness, Equality, Propriety, Judgement, Integrity, Dedication, Honesty, Freedom, Patience... As values, why would you not teach these? And what interests me about this is, there is a 3000-year history and civilisation in China, and a diaspora right across the world, and what unites all of those Chinese people, are these values. That's what makes them Chinese. They are not religious values; they never have been. They are secular values. And I can give the speech, because if we're talking about values, then I have a lot say about it. I'm not speaking



in favour of one political system or another political system. I'm speaking about the core values which make us human and give us direction.

I'm going to do another bit of Chinese, because you're going to ask me a question about language teaching, Eva. I'm going to use another example to say something about the complexity of Chinese culture, also the importance of understanding difference, but also about how, even in very simple ways, what we do using drama as language teachers is enormously powerful.

This is a Chinese painting, painted in about 590 AD. In the West, there was only religious art at this time. This is a picture of a young apprentice, coming to speak to a master herbalist. And we, using this in language teaching, must keep in mind that what we say and do depends on context, who we are, who we are talking to, and where we are, etc. The first exercise is very simple, the students work in pairs, A is the young apprentice, B is the herbalist, and the first improvisation is: The young apprentice has turned up late for his lesson, what does the master herbalist say? Begin the improvisation with "why are you late?". And what you get, is a predictable improvisation: "Why are you so late?". Followed by angry words. And because it's quite a simple, not very exciting improvisation, the students will start creating fantastical reasons for why they're late: "I got chased by wild dogs in the forest." "I fell down the well!" "I helped an old woman..." and so on. And all their creativity goes into thinking about excuses, because it's very simple. But we understand the context: The teacher will be cross because the student is late. But then, in the second improvisation, we shift things. We ask the question: What if, the old herbalist, is losing his sight, and he's beginning to make mistakes in the potions and medicines that he makes for the village. And the apprentice has the responsibility of telling him this. That's a way more complicated situation, and harder to improvise. And the beauty of drama and language is that they have to work that out, as they are improvising it in another language.

In the Chinese culture, that situation calls into play, five core values. So, if I'm Chinese, when that improvisation comes to me, I'm trying to balance five things. I'm trying to balance Humanity, because you can't have that conversation with the herbalist unless you feel sympathy for him. The second is Righteousness, because what you do has to be real, has to be authentic, you have to want to do good, not to do harm. The third is



Propriety, what is expected of you in a situation like this. And what is expected of course is the apprentice showing humility and reverence to his master, although he has got to do this, while telling him he's got to give it all up. And the next one is Wisdom: "It's alright, I feel for you, I want to do the right thing, but you are the master and I am the apprentice, I'm expected to behave in a certain way, so how do I make the right judgement as to what to say and what not to say?" And fifth is Honesty, because the herbalist won't listen to you, unless he feels that you are being honest in what you are doing. We can do that in the West, we pretty much go through the same steps, but what astounds me is the complexity of having all of those things in mind as you try to negotiate the social world. So even in that simple exercise, you are unavoidably teaching values, reflecting on respect, looking at the human problem that's there, at the human issues that are there, trying to find the right language to negotiate that, trying to think about what happens next, trying to think about consequences, all of that on top of the simple pairs conversation exercise.

EG: The majority of today's audience are, as you mentioned, language teachers. Some teach in primary or secondary schools, some work at universities, and some teach adult learners. Can you further elaborate on the ways in which drama and theatre are needed in the language classroom, for example as a way to explore culture or history?

JN: Well, why do we use language at all? We use language to get things. We use language, because we learn that without language, you don't get an ice-cream, you don't get a hamburger, you don't get a holiday, you don't get a choice of birthday presents, you don't get your mom to kiss you - all kinds of things. We're motivated to develop language because the more language we have the more we can get what we want. But we have to be responsible about that. So, why would I learn another language? Unless I can see how that language continues to help me get what I want. Unless that language is used in real contexts which have real purposes, which have real outcomes, in which real things happen, why would I bother? I understand that you've got to do grammar and all of that, but in the end, we learn language from using it in everyday living. We know that a child at the age of five, when they come to school, has already learned fifty percent of all they'll ever learn in their life, and none of that has been in the classroom. They've learned about the language of shopping from shopping. They've learned about the language of holidays from holidays and learned about the



language of family from families. They've learnt these things from real world experiencing. What drama allows you to do is to recreate real world context for language, with real world purposes, with real world objectives, with real world satisfaction, plus the excitement of being someone else in another place, at another time. Because unless you are prepared to imagine that, all you're stuck with in the classroom is the here and now, me as the teacher, you as the children - and that is a very limiting linguistic discursive range. But once we are prepared to be anyone, anywhere, anytime, then the potential contexts for language use are infinite. Infinite. How else could you teach language, if not through context? And given that you are working with young children, how else can you teach it, without story? Because story is the common ground.

Let's go back to Chinese culture and heritage, it's made up of those values and it's made up of four core stories, which every Chinese child, wherever they are in the world, knows. These stories unite them. Likewise, in the classroom: The story teaches everything, but it also gives the opportunity to explore an infinite number of contexts, which might be now, which might be then, which might be here, which might be somewhere else. That is the beautiful simplicity of it, which has taken me over forty years to actually be any good at: It's a life task. Yet it's simple. Simple means to do powerful things. That is what we are trying to do, isn't it?



III. Aktionsforschung: Lehrende erforschen ihren Unterricht

Action Research: Teachers Examine their Teaching Practice



3 Interpret-AZIONE: Improvisation Theatre to Improve Interpreters' Skills

This paper explores the potential of improvisation theatre applied to interpreting studies in particular referring to Interpret-AZIONE, a workshop specifically designed to train interpreter students, developed in cooperation between a professional improviser and a professional interpreter (who is also a lecturer in interpreting).

There are many similarities between interpreting and improvisation: performance in front of an audience, public speaking ability, nonverbal and paraverbal communication, concentration and split-attention, problem-solving skills, ability to respond quickly and creatively, teamwork, and many more. Fear of public speaking and anxiety connected to performance and judgement are particularly challenging issues in young interpreter trainees.

The benefits of using improvisation techniques in interpreters' training will be highlighted in this article based on a talk at the Drama in Education Days 2019, together with the difficulties and challenges that have emerged from a first attempt to use an abridged version of this workshop with a group of interpreter trainees.

To cite this article:

Cecco, Serena. (2021). Interpret-AZIONE: Improvisation Theatre to Improve Interpreters' Skills. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 32-41).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>

Interpreters and interpreters' skills

A conference interpreter is a professional language and communication expert who, at multilingual meetings, conveys the meaning of a speaker's message orally and in another



language to listeners who would not otherwise understand. (AIIC 2004)

This is a very clear definition of the work of an interpreter, who, as opposed to translators, works orally, in context (here and now), with time constraints imposed from external sources, performing for an audience – be it in form of a voice coming from the booths into their ears (simultaneous interpreting, SI), or being in front of them (usually next to the speaker), reproducing the meaning and intentions of the speaker, after they have presented their speech (consecutive interpreting, CI).

Kalina (2000: 3) adds something more – very important to interpreters' training – by stating that interpreters are:

expected to render a professional service, based on skills and competences they have acquired during the training. [...] in such a way that participants in a multilingual event who do not speak or understand each other's language may nevertheless communicate successfully.

Here, she highlights the importance of acquiring the necessary skills and competences, which are many and varied, but also the need to train students to become skilled professionals functioning at a high level, involving both language and communication skills.

There are different modes of interpreting: besides conference interpreting (SI, CI, remote interpreting, *chuchotage* or whispered interpreting), there is dialogue interpreting – a more dialogic and triadic form of interlingual communication – with all its different forms and contexts of application.² However, the basic skills and qualities required to be a good interpreter are very similar, irrespective of the interpreting mode.

In various studies (Cecco, 2016, 2017, Cecco & Masiero, 2019), I have already discussed and analysed some of the main competences required, among which the most relevant surely are:

- Language and communication skills;
- Public speaking skills;
- Quick thinking / problem-solving;
- Teamwork;
- Good memory;

² For further and more detailed definitions you can read Cecco (2016, 2017), Pöchhacker (2015) and AIIC (2004), among others.



- Ability to cope with stress and work under pressure; and
- Ability to react and adapt to unexpected situations.

Traditional university courses have difficulties in conveying all these skills using traditional approaches and in the short time given to them. That is why many authors have suggested the idea of using theatre techniques applied to interpreter training and have experimented with them (Bendazzoli, 2009, Cho & Roger, 2010, Kadrić, 2011, Fernández García et al., 2012, Bale, 2016, and Cecco & Masiero, 2019, among others).

Moreover, I started an improvisation course thirteen years ago and experienced so much improvement in my performance as an interpreter and trainer, that I thought of applying it to my training, designing a workshop for interpreters – *Interpret-AZIONE* – in cooperation with Andrea Masiero, an Italian professional improviser, actor and director, as well as (public speaking) trainer (Cecco & Masiero 2019).

Improvisation theatre: background and shared features with interpreting

The *Encyclopaedia Britannica* defines improvisation in theatre as a form of playing “without written dialogue and with minimal or no predetermined dramatic activity” (*Encyclopaedia Britannica*, 2019b), heir to *commedia dell’arte*.³

However, to improvisers it is more than that. It is the necessary space an actor needs to obtain the “entirety of the truth in performance” (Laibson, 2014), as inspired by Viola Spolin, one of the three great names connected to improvisation together with Del Close and Keith Johnstone. She used improvisation as a “method of building skills in actors” (Erickson, 2015) requiring listening, spontaneity, and timing. Improvisation helps “dig deeper into [...] character traits and motivations” in rehearsing and acting a play (*ibid.*), understand the impact of the setting, and build relationships. It is used to create (comedy) sketches or to build humorous or serious scenes on the spot by taking suggestions from the audience, requiring “timing, listening, and quick thinking” (*ibid.*); this approach is more in line with the tradition of Del Close and Chicago’s Second City (*ibid.*). Keith Johnstone (1979, 1999) also used improvisation as a training method for actors and for creating plays (1979), but he believed that improvisation was a way to explore (and unlock) one’s own full potential as a person as well, working on status transactions

³ *Commedia dell’arte* is an Italian form of popular theatre with improvisations set in a firm framework of masks and stock situations, (*Encyclopaedia Britannica* 2019a).



(1979), spontaneity, collaboration and making “your partner look good” (Stiles 2014). He had a great interest in training rather than just performing, thus his approach was very student-centred and all his work has a pedagogical aspect. That is why he was chosen as the author of reference in designing the workshop *Interpret-AZIONE*, defining the approach to training and the exercises to be used, which actually are very similar among all the three authors mentioned above – and all improvisation trainers – but can be applied in different ways, to obtain different goals.

Moreover, according to comedian and improviser Tina Fey (2008) – speaking of the benefits of improvisation and its connection to professional (and everyday) life to graduate students – the rules of a good improviser can be summed up as follows:

- Respect and acknowledge everything your partners have created and proposed;
- Make statements, make sure to be part of the solution;
- Stay in the present;
- There are no mistakes, but only choices.

These attitudes are very useful in an interpreting assignment as well, where you work with other people and must be an active listener, a confident speaker and a very competent language and culture mediator.

Both activities involve a performance (be it by an actor or an interpreter) in front of an audience, and in both cases, the performers cannot predict for sure what will occur. They must be both very responsive and context-focused because they must be able to respond to the situations quickly, and without panicking. They need to find creative solutions to problems or difficulties. They need to concentrate fully and they must be able to focus on various elements simultaneously: the content (or story), the situation, the context, the speakers (or actors), and the audience. They need a very developed ability to listen and pay attention while doing something else (split-attention). They must give the impression of feeling at ease with the situation, and in case of ‘mistakes’ they must be able to respond (correct themselves without highlighting the mistakes, or – in the case of improvisation – incorporate the mistakes as an integral part of the performance). They need creativity and quick thinking in order to respond to unforeseen situations, and find adequate solutions very rapidly. They must be confident public speakers and overcome fear and anxiety connected to speaking in front of an audience. They must be good at using and understanding nonverbal and paraverbal communication: body language, position in the



space, gesture, prosody, intonation, eye contact and so on. Finally, they must be able to work in a team.

Andrea Masiero's words when presenting the workshop to university course coordinators and other potential customers were: "a good improviser must manage the stress of not knowing what will come, thus requiring quick thinking, listening skills, leadership, problem-solving, ability to adapt to the situation, and teamwork, among others, you just need to substitute the word 'improviser' with the word 'interpreter' and that's it!"⁴. That was the concept and main inspiration of our workshop *Interpret-AZIONE*.

Interpret-AZIONE: improvisation workshop for interpreters

The workshop *Interpret-AZIONE* is based on the experience with a 4-hour course held at the Advanced School for Linguistic Mediators CIELS in Padua, Italy in April 2018 (Cecco & Masiero, 2019). The course was held by Andrea Masiero in Italian, by using some selected improvisation exercises to work on some of the required skills for an interpreter: split-attention, nonverbal elements and problem-solving (for further details see Cecco & Masiero, 2019). The enthusiastic response by the students and the positive feedback he had as a trainer encouraged both of us to develop a more structured 12-hour workshop including lessons with him, as improviser and me, as interpreter.

The target participants are students of translation and interpreting courses (Language Mediation Bachelor's Degree and Master's Degree), who already have some experience with interpreting activities.

Aims of the workshop are:

- reflecting on the skills required to be an effective speaker and interpreter;
- practicing them through a playful approach;
- being aware of nonverbal and paraverbal language;
- responding to multiple stimuli and reacting to them;
- developing creativity in tackling challenging situations;
- improving problem-solving ability;
- becoming a more confident public speaker.

At the end of the workshop, the students should:

⁴ My translation of the words he used in January 2019, when we were preparing our presentation to promote the workshop at CielS Milano.



- be aware of themselves in time and space;
- recognise their own and others' nonverbal messages;
- be aware of the different possibilities to express meaning through language and body;
- experiment with different strategies to express meaning through nonverbal language.

The workshop is ideally designed to be carried out in four sessions of 3 hours each (or three 4-hour sessions), but it can be modelled to be carried out in six sessions of 2 hours each (or two 6-hour sessions, for more compact weekend-long versions). The workshop is intended as a 12-hour training, starting with 6 hours in Italian (or the mother tongue), then in a pair teaching bilingual session (from 2 to 4 hours), and finally in English (or the foreign language) sessions (from 2 to 4 hours). The amount of hours carried out in the foreign language can be revised according to the level of knowledge of the students (e.g. if their level is not very good, the amount will be reduced to focus instead on the nonverbal and paraverbal language, or if their level is very good the mother tongue session can be reduced to 2 or 3 hours). The hours can also be adapted according to the main goals to be achieved (i.e. if the focus is on language learning, then the amount of hours in the foreign language can be increased, if the focus is on nonverbal and paraverbal language, split-attention and concentration skills, then more time can be dedicated to the mother tongue). The ideal number of participants is between a minimum of 10 and a maximum of 15 – 20 students.

A typical 3 (to 4)-hour lesson⁵ is split into three parts:

- 30-40 minutes of ice-breaker exercises, to get to know each other, to remove prejudice, self-judgement and negative attitude towards mistakes, working together or in larger groups;
- 60-70 minutes of practice in smaller groups or in pairs. In this phase improv exercises (Johnstone, 1999) and exercises directly taken or adapted from our experience with improvisation courses and workshops we attend and give are introduced to work on specific skills: split-attention and concentration, problem-solving, and nonverbal and paraverbal elements, progressively increasing the level of difficulty in terms of physical and verbal engagement, up to building and acting improvised scenes starting from the second meeting. Students are encouraged to participate without fear of being judged or having to perform in front of an audience, as they work in smaller groups.

⁵ The amount of time dedicated to the single parts varies when the duration of the session changes, but the ratio and order of the three parts remain the same.



A typical split-attention exercise is the “tennis ball”, a well-known exercise among improvisers, where people stand in circle and 2 to 4 “virtual tennis balls” of different colours are sent around always following the same direction (1 to 2) clockwise, and the other one or two counter clockwise. When the students do not know each other, a good exercise is the circle with names, where you pass “the tennis ball” to one of the players by saying 1) your name, then 2) the person’s name you “send the ball” to, and finally 3) the name of another person you want the chosen one to pass it to in the following move.

A typical nonverbal and paraverbal exercise is the “politician” or the “expert”, where a person acts as an expert and talks about something in gibberish, another “translates” the content for the audience, interpreting the meaning through elements and signals other than words.

- Short break followed by a quick warming up exercise, to resume concentration;
- 60-70 minutes of production, where students volunteer to perform an improvised exercise or scene in front of the class audience, in English (or the foreign language) starting from the second or third meeting.
- In the last meeting/session, in the third part dedicated to production (60-70 minutes), more advanced and experienced students are presented with a problematic interpreting situation (inspired by real-life experiences of professional interpreters) and have to act as interlocutors and interpreters experimenting with - and then discussing in groups - the best possible solution(s) and its (their) implications.

Some time for discussion and feedback is always left after each activity to help students reflect on what they have learnt, on the difficulties they had and the reasons why, on the things they liked the most and the reasons why, and on the benefits of the exercise in view of working as an interpreter. In this way the students are placed at the centre of the learning process, with the trainer acting as facilitator, giving some prompts in case they need some encouragement, but leaving them free space to reflect and express themselves. They are encouraged to express their ideas and describe their feelings objectively, trying to avoid expressing any judgment.

Case-study

An abridged version of this workshop was carried out at the Advanced School for Linguistic Mediation Ciels in Milan (Cecco, 2019), in three 3-hour sessions (9 hours overall), with 30 students of Language Mediation; the results of which were very encouraging. At the end of the workshop, on the last day, students were asked to answer



some questions anonymously by filling out an evaluation questionnaire (with pre-coded open questions to be marked from 0 to 5: not at all, very little, rather, much, very much).

Most students said that they are rather afraid of speaking and performing in public, but they do not fear other people's judgment. When asked about what they have learnt, "acquiring tools to improve my ability to speak in public" was the answer with the most positive scores, totally in line with the goals of the workshop. In terms of problem-solving and nonverbal and paraverbal elements, the majority of them (around twenty out of thirty) said they felt slightly more confident, more context-responsive and less afraid of making mistakes. However, there was an interesting differentiation in how they answered the question about "acquiring tools to be more self-aware", with an even distribution among scores 3, 4, and 5 (respectively 8, 5 and 5 answers each), and with the highest number of scores 0, (3 overall). All other questions received more 3 "rather" and 4 "much" answers, only 1 or 3 "very much" and no 0 "not at all", thus showing a less enthusiastic and committed attitude towards those questions (and goals). This might show that either they were reflecting more on the topic of self-awareness and felt more stimulated by this question, or that goals and exercises of the workshop were not always clear. However, this was a clear sign that the students reflected on the activities, and that was one of my main wishes, but also a concern, in designing the workshop, because students tend not to like reflecting on their learning much, in my experience.

The students' feedback – gathered both by listening to their comments at the end of the exercises and with the questionnaire – was very positive, they all liked the workshop very much, found it amusing and useful, liberating and energetic, and they all wished it could last longer, in order to practice and experiment more. This time the workshop was shorter than originally planned and the number of participants higher, so we cannot be sure how great an impact these elements had on the students' perception and evaluation. Their only criticism concerned the short duration, the large number of participants, and the inadequate room (the space was a little cramped).

From the trainers' point of view, the experience was very positive. After an initial difficulty in getting involved and experimenting, the students were more relaxed and some of them even managed to do very entertaining improvised performances in the final exercise where they performed the 'politician' very credibly and without laughing at themselves, but having fun and making the audience laugh. The main positive elements were: team



building, level of participation over time, improvement, and satisfaction with the workshop. Among the most critical things, we, as trainers, noticed some tension, unconsciously expressed through the students' bodies, which means that despite their statements, they still did not feel completely at ease. They were not very good at managing space and body language, they tended to use only part of the space in the room, being all together or always following the same patterns, or did not stand in a visible position for the audience, and they rarely stood in an actor's neutral position (either touching parts of the body or standing on one foot). Even though they said that they all felt very relaxed and welcome (for the first time at the university all of them felt they were not being judged), we could spot in the bodies and voices of some of them that they were not able to completely remove self-judgement, probably because they were using their bodies and voices in unconventional ways. What struck us the most, as trainers, was the level of team building that was created in just a few hours, students who had never met before, or hardly ever spoke to each other, very soon started practicing together without any problem. This is something that recurred very often in all the students' comments. This really shows how inclusive theatre can be, even when you are out of your comfort zone (as some of the students were (apparently) feeling all the time).

Conclusions

The short experience in Milan has shown us the great potential of this workshop and encouraged us to further improve and fine tune *Interpret-AZIONE*, to better train the future generations of interpreters. We will surely review the questionnaire, because we realised it does not completely match the goals we were setting and was too generic, thus making it more difficult to analyse the results. We will probably reduce the number of goals explicitly trained in each workshop concentrating on two or three of them at a time, knowing that theatre works on many different levels and skills simultaneously, but only a few at a time can be thoroughly analysed.

Bibliography

- AIIC (2004). "What is a conference interpreter?". *aiic.net* April 20, 2004. <http://aiic.net/p/1469>. [last accessed 10th September 2019].
- Bale, Richard. (2016). "Online to On Stage: Towards a performative approach to interpreter education". *Scenario X(2)*.



- Bendazzoli, Claudio. 2009. "Theatre and Creativity in Interpreter Training". In Fernández García, M.I., Zucchiatti, M. & M.G. Biscu (Eds.) *L'esperienza teatrale nella formazione dei futuri mediatori linguistici e culturali*, Bologna: BUP, 153-164.
- Cecco, Serena. (2016): *Appunti di consecutiva, Manuale di interpretazione consecutiva dall'inglese all'italiano con esercitazioni pratiche*. Milano: Viator.
- Cecco, Serena. (2017): *Appunti di consecutiva vol 2: Dalla teoria alla pratica. Manuale per il perfezionamento della tecnica di interpretazione consecutiva inglese-italiano*. Milano: Viator.
- Cecco, Serena. (2019). "Interpret - AZIONE - Milano Workshop". *Learning Designer*, <https://v.gd/swnDn6>. [last accessed 10th September 2019].
- Cecco, Serena & Masiero, Andrea. (2019). "IMPROVing Language and Interpreting Skills: A teaching experience". *Scenario XIII(1)*.
- Cho, Jinhyun & Roger, Peter. (2010). "Improving Interpreting Performance through Theatrical Training." *The Interpreter and the Translator Trainer*, 4:2, 151-171.
- Encyclopaedia Britannica (2019a). "Commedia dell'arte", in *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/commedia-dellarte>. [last accessed on 10th September 2019].
- Encyclopaedia Britannica (2019b). "Improvisation", in *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/improvisation-theatre>. [last accessed on 10th September 2019].
- Erickson, Karen. (2015). "Improvisation: Five Approaches". *OneStopDramaShop*. <https://onestopdramashop.com/blog-posts/improvisation-as-a-teaching-technique/>. [last accessed on 10th September 2019].
- Fernández Sanchez, Maria Isabel; Ariza, Mercedes; Bendazzoli, Claudio; Biscu, Maria Giovanna & Grimaldi, Yvonne. (2012). "The effective Action of Theatre in the Educational Mapping of Linguistic and Intercultural Mediators". *Scenario 2012 (2)*.
- Fey, Tina (2008). *Fieldston School Commencement Address*. <https://www.youtube.com/watch?v=43BOG5Vosks> [last accessed on 10th September 2019].
- Johnstone, Keith. (1979) 2015. *IMPRO. Improvisation and the Theatre*, Abingdon: Routledge, Rakuten Kobo edition.
- Johnstone, Keith. (1999) 2015. *Impro for Storytellers*, Abingdon: Routledge, Rakuten Kobo edition.
- Kalina, Sylvia. (2000): Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter 10*, Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 3-32.
- Kadrić, Mira. (2011). *Dialog als Prinzip. Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*, Tübingen: Narr Verlag.
- Laibson, Kevin. 2014. "Improv. Making it up as you go along". *TDF Theatre Dictionary*. <http://dictionary.tdf.org/improv/>. [last accessed on 10th September 2019].
- Stiles, Patti. 2014. *Inspire you partner*. . [last accessed on 10th September 2019].



4 Was kann performativ-ästhetischer Fremdsprachenunterricht?

Möglichkeiten der Kunstform Theater für den Unterricht

Was macht einen performativ-ästhetisch gestalteten Fremdsprachenunterricht aus und was kann er bewirken?

Um diese Fragen näher zu betrachten, soll der selbst konzipierte und durchgeführte Kurs Deutsch lernen durch Theaterspiel für internationale Studierende und Mitarbeiter/-innen der Georg-August Universität Göttingen vorgestellt werden. Diesen Kurs kennzeichnet, anknüpfend an eine performative Lehr- und Lernkultur, eine künstlerisch akzentuierte Handlungsorientierung, wobei die Kunstform Theater zentral ist. Basierend auf einem dynamischen, recht eigenständigen und kooperativ-interaktiven Gestaltungsprozess, erfolgt eine komplexe künstlerische und produktorientierte Auseinandersetzung der Lernenden mit Text und Sprache. Diese pointiert neben der Körperlichkeit auch die Vorstellungskraft, symbolhafte Ausdrucksformen sowie verschiedene Darstellungsvarianten und deren Reflexion. Am Ende des Kurses wird nach einer gemeinsamen Inszenierungsphase, eine öffentliche und selbst entwickelte Abschlussaufführung präsentiert.

Fremdsprachenunterricht kann auf diese Weise zu einem Ereignis werden: Gemeinsam mit der Lehrkraft als eine Art Coach, kann Inhalt entwickelt und nicht nur vermittelt werden. Sprachlernprozesse, hinsichtlich Sprachbewusstheit, Sprechbereitschaft sowie -kompetenz und eine damit einhergehende Persönlichkeitsentwicklung werden begünstigt.

Wie konkret solch eine künstlerische Unterrichtspraxis aussieht, welche (positiven) Möglichkeiten dies für Lern- und Entwicklungsprozesse, insbesondere für Sprachlernprozesse, eröffnet, aber auch welche Herausforderungen entstehen, soll mit Blick auf die Lehrer/-innenausbildung in diesem Artikel skizziert werden. Er basiert auf der Dissertationsschrift der Autorin Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis (2020), die sich im Kontext von



Fremdsprachendidaktik, Neuro- und Theaterwissenschaften sowie Theaterpädagogik bewegt.

Diesen Artikel zitieren:

Hensel, Alexandra. (2021). Was kann performativ-ästhetischer Fremdsprachenunterricht? *Möglichkeiten der Kunstform Theater für den Unterricht*. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 42-52).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>

Einleitung

Theater ermöglicht vielfältiges und aktives Lernen sowie Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht, denn Theater bzw. Theaterspiel bedeutet insbesondere Körperlichkeit, Anregung der Fantasie, Verbindung von Sprache-Körper-Raum, Darstellung sowie Zusammenspiel/Kooperation der Teilnehmenden. Im Sprachkurs Deutsch lernen durch Theaterspiel, der seit 2008 an der Georg-August Universität Göttingen, am Lektorat Deutsch als Fremdsprache angeboten wird, findet solch ein Lernen statt. Die Vorgehensweise in diesem Kurs wurde 2015-19 wissenschaftlich im Rahmen meiner Dissertation *Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis* (2020) basierend auf der Aktionsforschung untersucht. Anhand der Triangulation von eigenen Beobachtungen und Mitschriften mit Videografie und Fragenbögen/Reflexionsschreiben der Teilnehmer/-innen konnte den Fragen nachgegangen werden: Wie und inwiefern begünstigt ein performativ-ästhetisch gestalteter Fremdsprachenunterricht Sprachlernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung? Und inwiefern stellt dies einen innovativen Beitrag zu einer performativen Lehr- und Lernkultur dar?⁶

⁶ Die Fragebögen und Reflexionsschreiben wurden dabei mit der inhaltsanalytischen Methode von Philipp Mayring (2000) ausgewertet.



Der folgende Artikel stellt eine Verschriftlichung eines 20-minütigen Vortrags bei den Dramapädagogik-Tagen in Zug 2019 dar und soll einen Überblick dieser Arbeit verschaffen.

Kursstruktur und Begriffsklärung

Zunächst zur Kursstruktur: Der Kurs fand bis zum Wintersemester 2019/20 jedes Semester à 2 bzw. zuletzt à 4 Semesterwochenstunden mit ca. 5-16 internationalen Studierenden aller Fachbereiche und Mitarbeiter/-innen der Universität in einem regulären Seminarraum statt. Die Teilnehmer/-innen entschieden sich anhand der Kursbroschüre bewusst für diesen Kurs mit öffentlicher Abschlussaufführung als konkretes Lernziel und damit auch als konkreten Lernanreiz. Generell wurde in diesem Kurs performativ-ästhetisch vorgegangen. Für die Konturierung des Begriffs *performativ* beziehe ich mich vornehmlich auf das im September 2018 auf dem 6. Scenario-Symposium in Hannover erstellte Thesenpapier⁷ zum performativen Lehren und Lernen: Performativ betont das „Aus- und Aufführen von Handlungen in pädagogischen Kontexten, insbesondere **das vom Theater inspirierte** kreative Handeln [Hervorh. im Original]“ (Jogschies et al. 2018: 1). Es wird also eine explizite Verbindung zur Kunst bzw. zu Kunstformen hergestellt und damit eine sinnliche Unterrichtsgestaltung in den Fokus gerückt. Körperlichkeit ist demnach zentral. Weiterhin geht der Begriff der Performativität mit Emergenz einher, d.h. etwas Unvorhergesehenes kann im Unterrichtsprozess passieren, was überraschen und irritieren kann. Diese überraschenden und/oder irritierenden Momente, welche eine plötzliche Wendung im Geschehen, sowohl im Unterrichts- als auch im Szenenverlauf, sein können, werden zunächst von den Teilnehmenden wahrgenommen. Hier kann der Begriff ästhetisch bzw. Ästhetik zum Tragen kommen, indem im Sinne von *Aisthesis* ein sinnliches Wahrnehmen und Erkennen (vgl. Kolesch 2014: 6) erfolgt, wobei sich bei den Teilnehmer/-innen ästhetische Erfahrungen ergeben können, die nach Fischer-Lichte (2004) als Schwellenerfahrung (Übergang von einem Zustand in einen anderen) bezeichnet werden. Um in einen Schwellenzustand zu gelangen, bedarf es einer Form von Destabilisierung des Selbst, d.h. etwas Krisenhaftes, Erschütterndes und/oder Irritierendes passiert in der Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung, wodurch sich für darstellende und zuschauende

⁷ Siehe: <https://www.ucc.ie/en/media/electronicjournals/scenario/symposia/EmpfehlungenzurF%C3%83%C2%B6rderungeneinerperformativenLehr-,Lern-undForschungskultur.pdf>



TeilnehmerInnen Transformationen ergeben können (vgl. Fischer-Lichte 2004: 305/341). Transformationen können sich u.a. im Sinne von Wahrnehmungssensibilisierung sowie Selbsterfahrung vollziehen.

Des Weiteren wird unter einer ästhetischen Vorgehensweise auch eine ästhetisch-kunstschöne Akzentuierung verstanden. Anknüpfend an die ursprüngliche Definition von Ästhetik als Begriff, der seit 1750 als ein Teil der Philosophie angesehen wird und sich als „Lehre von der Kunst und vom Natur- wie Kunstschönen“ (Kolesch 2014: 6) versteht, soll ein ansprechender und wirkungsvoller Szenenverlauf entstehen. Ausdruck (die Form) und Rhythmus (wann bewege ich mich wohin) sind hier zentral. Um eine intensive Wirkung zu erreichen, wird durch Reflexion, Verfeinerung und Wiederholung an den Szenen gearbeitet. Dadurch kann die Intensität ästhetischer Erfahrungen auf Seiten der Darsteller/-innen und der zuschauenden Teilnehmer/-innen unterstützt werden. Keinesfalls kann sie jedoch garantiert werden, da es sich um individuelle Wahrnehmungsprozesse handelt.

Insgesamt soll die Möglichkeit gegeben sein, die Teilnehmenden auch im Sinne einer ästhetischen Bildung in ihrer Wahrnehmung für Mögliches, Neues, Rätselhaftes, Unbegreifbares, Überraschendes und Irritierendes (vgl. Kolesch 2014: 12) zu sensibilisieren. Weiterhin fokussiert ästhetische Bildung Selbstreflexivität, kritisches Denken und auch die Ausbildung von Sprache jeglicher Form, um letztlich eine ästhetische Diskursfähigkeit aufzubauen, was gesellschaftliche Teilhabe erleichtern kann (vgl. Dietrich et al. 2013, Küster 2003/2015). Unterricht kann so gesehen transformativ (verhaltens- und einstellungsverändernde Dimension von Lehren und Lernen) sowie formativ (persönlichkeitsbildend) wirken (vgl. Jogschies et al. 2018:1).

Kursphasen

Bezieht man die soeben konturierten Begriffe auf die konkrete Vorgehensweise im Unterricht, so meint dies handlungs- und produktorientiertes Arbeiten, innerhalb dessen eine künstlerische Auseinandersetzung unter Beachtung einer ästhetisch-kunstschönen Akzentuierung erfolgt. Getragen wird die Arbeit von einem dynamischen, eigenständigen, kooperativ-interaktiven Gestaltungsprozess, der sich nach einer Einführungsrunde in drei aufeinander aufbauenden Form-Phasen vollzieht:



Phase I – Formsuche	Warm-up, Texte eigenständig szenisch erarbeiten, präsentieren, reflektieren, Abschluss
Phase II – Formgebung/Inszenierung	Warm-up, gemeinsamer Gestaltungsprozess/offener künstlerischer Arbeitsprozess (vom Spiel zum Stück), Abschluss
Phase III – die Form/Präsentation	Warm-up und öffentliche Präsentation (End- bzw. „Handlungsprodukt“ (Meyer 2005: 158)) von ca. 20 Minuten in minimalistischem Stil (keine aufwendigen Kostüme, Bühnenbilder, Technik etc.)

In Phase I werden in der Regel nach einem jeweiligen Warm-up vier verschiedene, von mir als Übungsleiterin ausgewählte, Kurztexte (abstrakte Dialoge wie „Herzstück“ von Heiner Müller, Gedichte, Märchen, Lorient-Sketches) in Kleingruppenarbeit in insgesamt fünf bis sechs Sitzungen szenisch erarbeitet, präsentiert und reflektiert. Durch die Reflexion – die hauptsächlich anhand von drei Fragen erfolgt: Was haben wir gesehen? Wie hat es gewirkt? Wie kann es größer/deutlicher gemacht werden? – können die Intention der Darsteller/-innen und die Wahrnehmung seitens der zuschauenden Teilnehmer/-innen verglichen sowie Veränderungen für einen intensiveren Ausdruck vorgenommen werden.

In Phase II gelangt die Gruppe basierend auf einigen Szenenentwürfen aus Phase I vom Spiel zum Stück. D.h., es gibt keine dramatische feste Textvorlage, sondern es wird eine Art strukturierte Collage entworfen, die sich von Probe zu Probe (insgesamt vier bis fünf Sitzungen) ausgehend von Phase I weiterentwickelt. Die Teilnehmer/-innen sind hierbei gefordert, sich mit ihren Ideen einzubringen.

Phase III schließlich erfolgt einmalig in Form der Abschlussaufführung, hier Werkschau genannt, da einem externen Publikum gezeigt wird, an was die Lernenden sozusagen ‘gewerkelt’ haben.

Lernpotenzial und Entwicklungsmöglichkeiten

Solch eine Vorgehensweise bietet den Sprachlernenden folgende Möglichkeiten:

- Generell wird **Sprache im Kontext** (mit dem Körper/der Bewegung/in einer bestimmten Handlungs-Situation) angewandt;



- Durch Szenenerarbeitungen werden **authentische Sprechanlässe** gegeben; es entstehen regelrecht „Sprachnotsituationen“ (Tselikas, 1999: 29);
- Es erfolgt **Austausch** in der Gruppe, wobei die Teilnehmenden lernen müssen, zu argumentieren und zu diskutieren und sich schließlich auf eine Präsentationsform zu einigen. Dieser Austausch erfolgt in der Regel auf Deutsch. Dies erfordert genaues Zuhören, Empathie und Flexibilität, d.h., eigene Ideen zurückzunehmen und verändern zu können; insgesamt erfolgt eine intensive **Zusammenarbeit/kooperatives Arbeiten**. Hierbei kann die geforderte Eigenständigkeit sowie der gemeinsame Spaß an solchen Szenenentwicklungen und deren Präsentation zu Identifikation und Motivation führen sowie eine Bewusstwerdung von Darstellungsformen und auch ein interkulturelles Bewusstsein unterstützt werden;
- Es findet **Lernen durch Erfahrung mit positiven Emotionen statt**, was das Lernen erleichtert, da diese Aspekte die Gehirnfunktionen unterstützen (vgl. Sambanis, 2013, Rittelmeyer, 2012); positive Emotionen führen beispielsweise einen entspannten Modus herbei, der die Aufnahme des Lernstoffs erleichtert. Weiterhin wird eine „**multimodale Verarbeitung**“ (Sambanis, 2013: 130) ermöglicht, die eine Aktivierung mehrerer Lernkanäle und Sinne bedeutet; und je mehr Lernkanäle und Sinne aktiviert werden, desto wirksamer kann das Lernen und Lehren erfolgen (vgl. Schewe 1993: 7).

Speziell können sich durch folgende theatrale Unterrichtskomponenten vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten für die Teilnehmenden ergeben:

- Durch die **Rollenarbeit** kann eine Perspektiverweiterung gewonnen werden und sie kann Schutz durch Fiktion bieten, sodass die Teilnehmer/-innen mutiger werden, in der Rolle zu agieren, d.h. auch, zu sprechen;
- Durch eine **ästhetische-kunstschöne Akzentuierung** werden Bewegungsabläufe und Rollentexte intensiv reflektiert, verfeinert und wiederholt, was eine Sensibilisierung für Bewegung und Sprache sowie von Wahrnehmung allgemein und deren Entwicklung äußerst begünstigt. Zudem werden Lernerautonomie und, wie bereits erwähnt, kooperatives Arbeiten gefordert und gefördert;
- Die kursinternen Kleingruppen-**Präsentationen** sowie die öffentliche Abschlussaufführung bieten einen Lernanreiz, d.h. die Lernenden können eine große Motivation zur kontinuierlichen Mitarbeit entwickeln. Eine Aufführung bedeutet zudem eine Konkretisierung des Arbeitsprozesses sowie eine sprachliche Mutprobe, da sich die Lernenden mit ihrer Fremdsprache öffentlich präsentieren. Aufgrund des öffentlichen Spiels und der Komplexität einer Aufführung (den eigenen Text können, die Position(en) und Bewegungen im Raum bewusst einnehmen bzw. ausführen, die anderen Mitspieler/-innen wahrnehmen, die Zuschauer/-innen sind präsent, es ist live) sind eine hohe Konzentration und Mut gefordert. Dabei können sich bei den Darstellenden ein



Flow- und auch am Ende ein Belohnungserleben als positive Emotionen einstellen, was wiederum zu einer stärkeren Motivation beitragen kann;

- **Reflexion** spielt im gesamten Prozess eine große Rolle. Sie erfolgt nach den internen Kleingruppen-Präsentationen sowie in Phase II – Inszenierung. Es werden eine Bewusstwerdung von Ausdrucks-Formen und ihrer Wirkung und insgesamt eine Wahrnehmungssensibilisierung unterstützt. Außerdem können die Teilnehmer/-innen lernen, ihre Empfindungen zu benennen, was ästhetische Erfahrungen bewusster machen und auch eine ästhetische Diskursfähigkeit begünstigen kann.

Fokus Sprachlernprozesse

Bezüglich von Sprachlernprozessen habe ich mich in meiner Dissertation insbesondere auf drei Komponenten konzentriert und sie wie folgt konturiert:

1. Sprachbewusstheit (language awareness)

- beinhaltet mehrere Sensibilisierungs-Ebenen bezüglich Ausdruck und Kommunikation
- „Nachdenken[...] über Sprache“ (Gnutzmann, 2013)
- Reflexion
- bei der Untersuchung gekennzeichnet durch: Wahrnehmungs-/Formsensibilisierung, Lernerautonomie, symbolische/performative Kompetenz (vgl. Kramersch, 2008/2011, Hallet, 2010) und interkulturellem Bewusstsein);

2. Sprechbereitschaft

- Risikobereitschaft
- Motivation

3. Sprechkompetenz

- orientiert am GER sowie Oelschläger 2018
- bei der Untersuchung gekennzeichnet durch: spontanes, fließendes, strukturiertes und flexibles Sprechen
- weiterhin: Anwendung paralinguistischer Mittel, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, Aussprache, Sprachmelodie und Artikulation (vgl. Oelschläger, 2018)).

Diese Komponenten werden u.a. durch die künstlerische eigenständige Auseinandersetzung, eine ästhetisch-kunstschöne Akzentuierung und die Präsentationen unterstützt: Indem z.B. bei einer Präsentation öffentlich gesprochen werden muss, sich gewissermaßen eine Sprachnotsituation (vgl. Tselikas 1999: 29) ergibt, muss sich eine Sprech-Bereitschaft bei den Darstellenden aufbauen. Und indem sie ihre Rollentexte erarbeiten und vortragen und in den vorherigen Reflexionen über die Rollenarbeit stetig



sprechen müssen, wird ihre Sprechkompetenz erweitert, da u.a. strukturiert, flexibel und spontan (wie im GER angegeben) gesprochen wird. So zeigt beispielsweise speziell die Videografie, die einzelne Proben und die Werkschau aus dem Wintersemester 13/14 umfasst, dass bei einer Szene ein detaillierter Dialog erarbeitet und vorgetragen werden konnte (wie es bei vielen anderen Szenen auch beobachtet werden konnte), der von einer Entwicklung von Sprechkompetenz und Sprachbewusstheit zeugt. Die Darstellenden haben für ihren Dialog Dynamik und eine Sensibilisierung für die Wortwahl und Gestik entwickelt. Zudem resultiert aus dieser Szenenarbeit die Möglichkeit der Entwicklung einer „performative[n] Kompetenz“ (Hallet, 2010: 4). Solch eine performative Kompetenz kann dazu beitragen, soziale Interaktionen wirkungsvoll zu initiieren und zu entwickeln sowie die eigene Position zur Geltung zu bringen (vgl. Hallet, 2010: 9).

Auch die Auswertung der Fragebögen und Reflexionsschreiben der Teilnehmer/-innen lassen einen Zuwachs von Sprechkompetenz sowie Motivation erkennen, indem u.a. Angaben zur Wahrnehmung der eigenen Sprechkompetenz sowie bezüglich einer sehr positiven Haltung gegenüber der Fremdsprache Deutsch gemacht wurden. Eine motivierte Haltung kann wiederum zur Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit beim Gebrauch der Fremdsprache beitragen. Dies spielt in eine Persönlichkeitsentwicklung mit hinein, die in meiner Arbeit des Weiteren hinsichtlich der Entwicklung von Selbstreflexivität – kritischem Bewusstsein sowie Offenheit und Flexibilität betrachtet wurde. Gerade durch die heterogene (in kultureller und persönlicher Hinsicht) Zusammensetzung des Kurses und eine stete kooperative Arbeitsform, kann die eigene Offenheit und Flexibilität angeregt sowie weiterentwickelt werden.

Unterricht als Ereignis und Implikationen für die Lehrkräfteausbildung

Solch eine performativ-ästhetische Vorgehensweise im Unterricht eröffnet die Möglichkeit, diesen zu einem Ereignis werden zu lassen. Angelehnt an die Definition des Begriffs 'Ereignis' durch die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte (2004/2014) meint dies:

- Unterricht wird **gemeinsam hervorgebracht** zwischen Lernenden und Lehrkraft im Zusammenspiel mit Körper-Stimme-Raum-Licht-Zeit;
- Es kann ein dynamischer, prozesshafter und ganzheitlicher **Austausch** (sinnlich-sprachlich) stattfinden;



- Unterricht wird zu einem einmaligen **Erlebnis**;
- Dies kann **ansteckend** wirken (Ansteckung zwischen Lehrkraft-Teilnehmer/-innen/ Motivation für den Lernstoff/die Mitarbeit);
- Die **Lehrkraft** fungiert als Übungsleiter/-in – Begleiter/-in – Coach – Performer/-in;
- **Unterricht** kann so als **Performance** mit ästhetischer Wirkungskraft stattfinden und Lernende können zu **Sprach-Performenden** werden.

Dies bedeutet für die Ausbildung von Lehrkräften, dass performativ-ästhetische Inhalte genau dort verankert werden sollten, um den angehenden Lehrer/-innen die Möglichkeit zu geben, entsprechende Kompetenzen zu entwickeln und im Unterricht einsetzen zu können. Denn es ist u.a. mit folgenden Herausforderungen zu rechnen:

- **Angst/Nervosität/Lampenfieber**

In der Regel ist jede/r vor einem Auftritt nervös, so auch die Teilnehmer/-innen dieses Kurses. Die Lehrkraft sollte dementsprechend selbst vertraut sein mit Auftrittssituationen, um bewusst und sensibel mit dem Thema Nervosität/Lampenfieber umgehen zu können. In dem eben beschriebenen Kurs ist es zudem hilfreich, dass es von Anfang an klar ist, dass es Auftrittssituationen geben wird und sich jede/r darauf einstellen sowie durch die Regelmäßigkeit der internen Kleingruppen-Präsentationen daran gewöhnen kann.

- **Offener Prozess – Unsicherheit (Was wird passieren?)**

Bei dieser Arbeit handelt es sich um einen offenen Prozess, der auch die Lehrkraft fordert, sich darauf einzulassen. Eine offene Haltung und Überraschungen als Entwicklungschance zu sehen, kann hierbei helfen. Die Lehrkraft sollte grundsätzlich risikofreudig sein.

- **Leistungsmessung/Bewertung**

Diese Form von Unterricht erfordert eine andere Herangehensweise an Leistungsmessung: Zusammen mit der jeweiligen Institution könnte im universitären Kontext ein vielschichtiger deskriptiver Bewertungsbogen erstellt werden, der mehrere Ebenen einschließt (wie persönliche, soziale und sprachästhetische, generell differenziertere sprachliche Fähigkeiten sowie Individual- und Interaktionsverhalten (vgl. Fleiner 2016)), die entsprechend in Form eines Protokolls erfasst und bepunktet werden könnten. Innerhalb eines schulischen Kontextes könnte ähnlich vorgegangen



werden, jedoch scheinen die Rahmensetzungen für Schulunterricht enger. Generell bedeutet dies in einem ersten Schritt mehr Aufwand, aber solch eine Bewertungsform würde Entwicklungen und Lernprozesse ganzheitlicher erfassen.

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass es aufgrund der vielfältigen positiven Entwicklungsmöglichkeiten durch das Theaterspiel im (Fremdsprachen-)unterricht sowie einer recht praktikablen Umsetzung (ohne teure technische Ausrüstung), wünschenswert wäre, die Möglichkeiten des Theaters neben der aktuell fokussierten Digitalisierung an Bildungsinstitutionen zu erkennen und von ihnen Gebrauch zu machen. Ein breites Unterrichtsrepertoire, das viele Elemente – wie digitale, wissenschaftliche sowie künstlerische/performativ-ästhetische – umfasst, kann auf die Vielfalt im Seminar- bzw. Klassenraum und damit auf unsere aktuellen Gesellschaftsstrukturen adäquat reagieren.

Literaturverzeichnis

- Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik & Schubert, Volker (2013): *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: edition suhrkamp.
- Fleiner, Micha (2016): *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Bnd. II. Uckerland: Schibri-Verlag.
- Gnutzmann, Claus (2013): Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2.Aufl.). Bobingen: Klett, 115-119.
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario* IV, 01, 4-17. Online unter: <http://research.ucc.ie/scenario/2010-01/02-hallet-2010-01-de.pdf> [letzter Zugriff 22. August 2018].
- Hensel, Alexandra (2020): *Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*. Bnd. IV. Uckerland: Schibri-Verlag.
- Jogschies, Bärbel, Schewe, Manfred & Stöver-Blahak, Anke (2018): Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen. Online unter: <https://www.ucc.ie/en/media/electronicjournals/scenario/symposia/EmpfehlungenzurF%C3%83%C2%B6rderungeinerperformativenLehr-,Lern-undForschungskultur.pdf> [letzter Zugriff 09.04.2019].
- Kolesch, Doris (2014): Ästhetik. In: Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hrsg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie* (2. Aufl.). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 6-13.



Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 1, No. 2. Online unter: <http://docplayer.org/3323944-Qualitative-inhaltsanalyse-philipp-mayring.html> [letzter Zugriff 06. Juni 2016].

Oelschläger, Birgit (2017): *Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Weinheim: deutscher theaterverlag.

Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: narr studienbücher.

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg (Didaktisches Zentrum).

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



5 Drama Activities to Support Oral Communication and Interaction in English Language Learning in French Higher Education: Still a long way to go...

The didactic value of drama in language teaching has been evident to teachers for a long time, first in primary schools, then in secondary schools and now in higher education. Research in neuroscience has provided a scientific framework for such pedagogical experiments. The paradigm of enaction (Varela, 1993, 1996), which falls within the theories of embodied cognition, has lent strong credibility to language learning through drama (Aden, 2012, 2017). As an English teacher at a French university, I offer my students opportunities to practice their oral communication and interaction skills through drama activities and I have collected their understanding of the didactic value of drama in language classes for improving their linguistic oral abilities in English. In this article, which is based on my talk at the Drama in Education Days 2019, I will examine the results of post-graduate English students' questionnaires to demonstrate that drama activities need to be implemented far earlier than is currently the case in higher education in the French schooling system.

To cite this article:

Privas-Bréauté, Virginie. (2021). Drama Activities to Support Oral Communication and Interaction in English Language Learning in French Higher Education: Still a long way to go... . In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 53-67).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>



1. Introduction

I have been an English teacher since 1999 and a theatre practitioner for about as long. After defending my PhD in English studies (in which I explored the religious dimension of the Northern Irish conflict in contemporary plays) in 2007, I started introducing drama activities and techniques in English classes (in French primary schools, secondary schools and higher education for undergraduates) so as to verify the didactic value of drama for learning English. A few years later, after obtaining positive and interesting results analyzed according to the neuroscientific enactive paradigm (Varela, 1993, 1996; Aden, 2017) (see section 2), I started working with student teachers. I have become interested in how the didactic value of drama is perceived in higher education by post-graduates when drama is introduced to learn and/or consolidate language competences. Thus, I introduced drama activities in an English language course with Masters' students with different curricula (student teachers, research students and translation students) gathered in the same English class and aiming to strengthen their oral skills. My research hypotheses were threefold:

1. Depending on the degree programme, the students' expectations of the course would be different so they would have different perceptions of a drama-based teaching approach,
2. Most of the students would appreciate a drama-based approach when it comes to consolidating oral skills because it is fun to play roles and it invites them to speak more,
3. Student teachers would be more concerned by educational drama than research and translation students since at their university, many teachers are aware of drama activities and teach them that drama falls within an action-oriented approach of language learning/teaching by promoting communication and interaction.

In light of the research context (a university language course) and my theoretical framework (the enaction paradigm), I chose to work with questionnaires. After having the students do drama activities before the final project, which consisted in playing scenes from a Northern Irish play, I used questionnaires to collect their impressions on the



course. I also took pictures, videos and field notes of the final performances, which were not graded. I was particularly interested in pointing out the students' language skills and their use of body language. In this article, I will give a brief overview of my theoretical framework before listing the details of the experimental course. A discussion will then follow the presentation of my results and the analysis of the data collected in the questionnaires during the semester.

2. Theoretical framework

In *Drama Techniques in Language Learning, a Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Maley and Duff write that learning a language is not only a matter for the brain, it also involves the body and emotions:

Language is not purely an intellectual matter. Our minds are attached to our bodies, and our bodies to our minds. The intellect rarely functions without an element of emotion, yet it is so often just this element that is lacking in teaching material. Drama attempts to put back some of this forgotten emotional content into language – and to put the body back too. (Maley & Duff, 1993:7)

Indeed, many language teachers have felt that role-plays and drama activities are powerful educational measures in language teaching and learning (Baldwin, 2009; Schewe & Shaw, 1993).

Recent research in neuroscience shows that languages cannot be developed cognitively without the help of bodies and emotions, a theory that has come to be known as “embodied cognition” (Lawrence et Shapin, 1998). In *Introduction aux sciences cognitives*, Varela (1993, 1996) focuses on how human beings acquire knowledge and studies how they learn a language. His scientific research in cognitive neuroscience led him to develop the paradigm of “enaction” which falls within the theory of “embodied cognition”.

According to Varela, sheer reasoning does not exist: separating reason and emotion is a mistake (Varela in Trocmé-Fabre, 1994). Reasoning is always affected by emotions. For Varela (1996), emotions are thus part and parcel of the learning process. Thought is not separated from the body and emotions (Colombetti, 2010), thought and speech are incorporated, they are incarnated, and cognition is enacted.

After examining research in cognitive sciences and language acquisition, linguists Lakoff and Johnson have equally come to the conclusion that “reason is not disembodied, as



tradition has largely held, but arises from the nature of our brains, bodies and bodily experience” and that “reason is not dispassionate but emotionally engaged” (Lakoff & Johnson, 1999: 4). Thus, if human beings learn from bodily experiences, then students can learn languages through bodily experiences as well; and drama offers them this chance.

In light of Varela’s research, Aden (2012, 2017) experimented with the use of drama in language classes and examined the cognitive development of language learners through drama in light of the paradigm of “enaction”. She has demonstrated that, through drama, students interact among themselves and with their environment, thus developing their linguistic abilities and expressing their emotions verbally or non-verbally. They are more cognitively engaged in their learning process. It is in this context that my scientific research has emerged.

3. Drama as a pedagogical tool

Presentation of the course

The course based on drama that I examined in my study was conducted from September to December 2017. It consisted of six two-hour lessons. The participants, 45 Masters’ degree students, were enrolled in a variety of diploma degrees at the University of Lorraine in Nancy (France). One fourth of the students wanted to work in translation, half were more interested in research in English studies and the last fourth were student teachers of English. This course aimed at strengthening oral skills in English, and, to do so, I offered the participants the possibility to stage a short contemporary Northern Irish play in two acts (*Ourselves Alone* by Anne Devlin). Thus, the students were taught about Northern Ireland, Northern Irish history, drama and Northern Irish drama. They also had to carry out tasks based on drama activities and games inspired by process drama and improv warmups and exercises.

My unit aimed at the progressive development and consolidation of knowledge (on drama and Northern Irish history) and linguistic skills (phonological, lexical) enabling the performance of the chosen play. Since I had noticed in my previous experiments that furniture could be a hindrance to theatrical performance (Privas-Bréauté, 2016), the course was held in the performing arts rehearsal hall of the university where there is scarcely any furniture. During the first lesson, the students were thus able to discover this unusual classroom, the overall project as well as the pedagogical objectives and the steps



to reach it. The second part of this lesson was devoted to discovering the history of Ireland and Northern Ireland based on the students' knowledge and a slide show designed by the teacher. This first lesson was thus an opportunity to address points of history, culture and geography, useful for research or/and translation students, and enriching the general culture them all.

The second lesson was devoted to the gradual introduction of drama techniques to prepare bodies and voices for performances. A first work on breath was carried out in order to make the learners aware of the impact that breathing can have on voice. Then body awareness exercises inspired by theatrical improvisation techniques allowed students to become aware of their bodies in space and warm up their vocal cords. These included directions such as “in circle, close your eyes. Now, inhale through your nose and exhale through your mouth.” (see appendix 1 for other directions).

Then, to create team cohesion, I asked them to make a circle (again), present themselves to the group, starting with “Hello, I am”, adding an adjective about themselves, a gesture and a tone. Everybody had to repeat the person’s “hello”, their name, their adjective and their gesture with the same intonation and intention. Another activity was to think about an object. Then they had to imagine they were holding it have it and had to pass it on to the person on their right. This object could change forms, weights, sizes and so on.

To finish, students had to repeat tongue twisters faster and faster. These could include: “I have got a date at a quarter to eight; I’ll see you at the gate, so don’t be late”, “nine nice night nurses nursing nicely”, “red lorry, yellow lorry”.

These exercises were meant to become the vocal and body warm-up that opened each of our lessons. It was from this lesson that a ‘class ritual’ including breath and breathing control activities, vocal warm-ups and body awakening was created as the preparation phase of the theatrical work. The English phonetics were then reviewed through the pronunciation of English vowels, more tongue twisters, and a contemporary Northern Irish song, “Zombie” by the Cranberries, with a music video. In this work, students had to analyze the prosody, lexical fields and syntax of the lyrics to better understand “the Troubles” in Northern Ireland.

The introduction of drama techniques continued with the following lesson and was accompanied by activities based on process drama:



a) dynamizing games to stimulate speech in a foreign language and create a playful atmosphere. For example, a learner had to cover his eyes and move in the room only thanks to the directions of his partner. All the other students were obstacles along the way. The guide could only say the following words: right, left, in front of you, behind you, stop.

b) discovery games to foster verbal exchanges from non-verbal prompts, without embodying any particular character. For instance, in pairs, student A mimed who he/she was to student B choosing 5 elements but only 1 characteristic based on "I like"/ "I hate". Student B said what he/she understood from the mime. Then it was student B's turn,

c) verbal (as well as non-verbal) scenes to express oneself / speak when embodying a character. For example, in groups, they had to prepare a particular situation which would be included in a performed TV news bulletin. Each student had to talk for at least 2 minutes and could use props / accessories if he/she wanted. The groups were assigned the following themes:

- group 1: (only two persons) TV presentation (anchormen/-women)
- group 2: riots in London
- group 3: migration in France
- group 4: strong winds in Ireland
- group 5: cultural report
- group 6: the weather forecast

The groups then performed the news bulletin in front of the rest of the class.

These exercises and activities were all based on Payet's book *Activités Théâtrales en classe de langue* (2010). Students' bodies, minds and voices could thus get progressively prepared for the play. These lessons were accompanied by individualized feedback from the teacher on the linguistic quality of each of the students who performed in front of the class.

I then asked the students if they knew why I had decided to implement drama activities to help them improve their speaking and listening skills. Many students understood the importance of these techniques in the context of language learning but few students could



explain it. Therefore, I justified my pedagogical choice by explaining the paradigm of enaction and the advantages of artistic practices in the language classroom.

The students discovered the aesthetic dimension of theatre in lesson 4 in a lecture I gave. I provided them with the theoretical apparatus and methodology for studying a contemporary play, and then I gave them information about the theatre environment in Northern Ireland and the author of the play that would be studied and performed in lessons 5 and 6. I wanted them to learn about drama as a genre to then understand the play, the intentions, the characters, to understand all the stakes of that play before their performance. The students were asked to work in groups on a specific theme related to the play (e.g. time, place, didactics, dialogues, monologues, gestures, etc.) and then provide an oral presentation of their theme, showing the meaning, symbolism and message behind the playwright's work. I, again, gave individual feedback on the linguistic and oral quality of each student's English so that they could improve it.

The last two lessons were devoted to group study of each scene from Act 1 (lesson 5) and Act 2 (lesson 6) for which every student was assigned a role. The staging and acting were free, without directions from the teacher. The scenes were presented in a chronological order respectful of the play. As students were playing in front of the class again, this allowed me to provide individualized feedback on the quality of the students' oral language and analyze body language.

This plan respects the three phases that I have come up with after experiencing many drama activities (Privas-Bréauté, 2019) and that teachers can follow when introducing drama in a language lesson. The first phase is called "the preparation phase" and comprises a) warm-up activities to waken all the senses of the students, b) cohesion games to stimulate students to speak and create a playful atmosphere and interaction among students, c) discovery activities defined as any activity that promotes verbal exchange without interpreting a role, a character, and d) preparatory tasks to prepare the performance phase. Teachers need to devote much time to these activities to help students get ready to play. The preparation phase is crucial in that respect: it enables learners to become aware of their bodies and their emotions, and to get to know each other from perspectives others than scholarly ones. Moreover, carefully following these activities one week after another helps create some kind of ritual with which students



become progressively familiar and confident. This leads to establishing a positive and familiar atmosphere.

The second phase is known as “the performance phase” and consists in playing roles, embodying characters and being immersed in communication situations in groups in front of the rest of the class. The long preparation phase may enable students to act more freely, to be more confident, to trust the others and be free and creative when they play during this performance phase. One of the goals is also to deter fear of judgement by making every student take part in the process drama activities so that they were all in the same situation.

The last phase is “the exploitation phase”: students and teacher go back to the skits they have seen and tell the performers what they liked and what they did not like, as well as justifying their comments. This step is important if students want to improve their competences. This is always done in a benevolent atmosphere, the goal being to be constructive and not to judge the others or laugh at them. This step aims at transforming feedback (what students receive) into feedforward (raising awareness of how students can improve) (Duncan, 2017).

After the six lessons, the students were asked to fill in an online questionnaire to express their impressions of drama as a pedagogical tool for enabling the improvement of oral skills in English.



Enquête de satisfaction Cours de langue orale qualité linguistique M2	
1. A propos de vous	- Avez-vous le sentiment que votre anglais oral a progressé ? oui / non Pourquoi?
Homme Femme	- Ce cours vous a permis (classer par ordre décroissant) :
Age	- De mieux prononcer
Master 2 ?	- De travailler votre respiration
Etudiant(e) à l'université de Lorraine depuis	- De mieux articuler
Parcours universitaire de la L3 au M2 (année/	- De revoir votre intonation
diplôme/ intitulé)	- De revoir votre accentuation
	- De prendre confiance en vous
	- D'être plus à l'aise devant un public
	- D'occuper tout l'espace
	- Autre :
2. A propos du cours de langue orale / qualité linguistique	3. Vos impressions
- Qu'attendiez-vous de ce cours?	Avez-vous été satisfait de ce cours ? oui / non Pourquoi ?
-Avez-vous atteint vos objectifs? oui / non Pourquoi?	Décrivez votre expérience de ce cours en quelques mots/ lignes
-Avez-vous été surpris par le dispositif d'apprentissage que votre professeur vous a proposé ? oui/ non	Est-ce un dispositif à conserver en M2? oui / non
- Ce cours vous a-t-il motivé ? oui / non Pourquoi?	Proposez des pistes d'amélioration

Table 1 - Questionnaire

4. Collection of data

The data I collected were composed of a) photos and films I took during the preparation and performance phases, b) the online questionnaire (Table 1) and c) field notes. This research methodology has enabled me to get qualitative as well as quantitative results. For this article, I will only focus on the quantitative results brought by the questionnaires.

5. Data analysis

30 students out of 45 responded, which accounts for 66.6%. For this article, I will analyse the most relevant results starting with a presentation of the general results before breaking them down according to students' academic profiles.

Gender

This class was composed of 30% men and 70% women. Therefore, when reading the results, we might bear in mind that we may get a more feminine approach to drama used in an English class than a masculine one.



Degree Programmes Represented

Students involved in research represent about half of the respondents (48.28%), the other half being composed of 13.79% translation students, and 37.93% student teachers.

Expectations

When asked about their expectations about this course, a large majority of students (about 60%) said they wanted to improve their oral skills in terms of phonology (pronunciation, stress, intonation) and prosody. And indeed, a brief course description available to the students had announced the course to be on phonological consolidation. Others wanted the course to be the opportunity to improve their fluency. After the course, 46% of the students reported that the course had met their expectations. However, more than half of them did not reach their objectives (51%) or did not know if they had reached them (3%). Students' different degree programmes did not seem to have an effect on their perception of reaching their objectives.

Being surprised by drama as an educational measure

Since drama is rarely used as a pedagogical tool in French schools, I wanted to know if students were surprised by its use in this course at the Master's degree level. 76.6% said they were. Student teachers were the least surprised (63.64%) while research students were the most surprised (85.71%). Three fourths of translation students were surprised but one fourth was not. I think that the reason for this is that student teachers are used to being told about the didactic and pedagogical values of drama in English / language classes by many teachers at my university whereas research students and translation students often work on written texts and are trained to take a stance in very precise topics during debates. They are not used to standing up in class, using their bodies, or playing roles.

Motivation

The students seemed to come to class willingly even though they never knew what I would ask them to do, to play, to perform. The result of the motivational degree of their participation confirms this. 100% of translation students and 81.82% of student teachers were motivated, a result which comes as a stark contrast against research students: more than half of them were not motivated by the use of drama (53.85%).



The students were asked to explain the reasons why they liked the course or not. The explanations were varied. Some students explained they were motivated because they felt they were gaining self-confidence speaking in public, some said they liked the fact the activities were unexpected, others responded that the room was so unusual that they liked it, they appreciated moving around the room freely. In contrast to that, some students reported they disliked the course because they were not interested in Northern Ireland and/or drama, others were not at ease, even stressed out, the activities were not appropriate. They did not seem to be learning and working, so they said.

Finding some satisfaction

The following question confirms the preceding results. Less than half of the students were not satisfied by the course (46.6%). If translation students were the most satisfied (75%), followed by student teachers (72.73%), research students were the least satisfied (21.43%). They explained they would have preferred pronunciation exercises or debates on topical subjects for instance.

Results show that research students do not feel they are working when they practice drama. When asked why, they would answer many times that this was a “childish”, “playful” activity and they did not get “real language improvement”.

Improving oral skills

Even if they liked this drama-based approach and were mainly satisfied, most of the students, from every degree programme, did not feel they improved their oral skills. The reasons they gave had first to do with the numbers of students in the class. They would advise keeping the approach (process drama was the most interesting for them) but adapting it to fewer students so that they could practice English individually more and more effectively. They felt they had spent too much time using their bodies and not their voices (especially during the warm-up exercises based on improv warm up games). Learning how to breathe was also an activity they did not appreciate, and thought it was too long. Some were rather optimistic and said that even if the language was not improved, they felt other competences were developed. This last type of answer invites me to see that some students could see the link between introducing drama and drama techniques and their university training, but did not know how to voice it. Most of them remained stuck on efficiency in practicing English and were somehow frustrated or



disappointed. None were able to clearly relate drama activities and pre-professional training.

6. Discussion

The analysis of the data has helped me classify the strengths and weaknesses of the approach in a context of language learning and in light of the enaction paradigm.

Strengths

My data show that drama indeed promoted more interaction among students and between students and their environment. Oral language practice was encouraged, and the use of the body came to support verbal expression, be it to illustrate what students were saying or to compensate for their lack of words. Following an action-oriented approach to language learning, drama activities invited students to work autonomously, either individually or in groups, and facilitated creativity and personal interpretation. These are competences that do not only pertain to language learning since they are transferable to other realms, including vocational training, such as gaining self-confidence, speaking confidently in public, making decisions for the whole group, leading, organizing ideas and so forth. Other competences linked to the management of time and space (pertaining to skills linked to corporality, emotions, kinesthesia) are also included. Finally, the thread of the whole course, drama in Northern Ireland, gave cultural substance to the lessons, week after week.

Weaknesses

Obviously, drama (improv warm-ups, process drama and playing) was not appreciated by the students who did not like having too much autonomy and lacked some creativity. This type of student generally prefers to get strong guidance from teachers and has a different idea of work. They are reassured when they work sitting at a desk. Due to these aspects, drama was too unusual for them to be at ease during the lessons.

Answers to the three hypotheses

The results I got after the course helped me test the three above-mentioned hypotheses. The first hypothesis - "Depending on the diploma and curricula of students, there will be different perceptions"- has been confirmed. It seems that translation students were curious about the approach, student teachers were also interested while research



students did not fully appreciate it. The second hypothesis - “Most of the students would appreciate the approach when it comes to consolidating oral skills” - is not correct since a large majority of the students did not feel they improved their oral skills. Finally, the idea that student teachers would be more sensitive and interested in the tool is correct but not as clearly expressed as I would have thought.

7. Conclusions

For four decades now, it has been demonstrated that drama activities, falling within an enactive paradigm, facilitate language learning and develop communicative competences. They enable many other competences to emerge such as self-confidence, time and space management, leadership etc. As my previous research with other English language students before shows, drama activities are also pre-professionalising in so far as they enable participants to co-construct professional competences within a group (Privas-Bréauté, 2013, 2016, 2017). Yet, the very few hours of courses I had for this experimentation and the large number of participants did not permit me to fully verify all this. It was indeed too difficult for most students to engage in the activities. Moreover, it seems that introducing drama in its aesthetic dimension was not meaningful for many Master’s research students and some translation students. Therefore, if I can make some recommendations to teachers willing to implement drama games and drama activities to foster linguistic skills and introduce it in vocational training situations, in light of the results I have had so far, I would say: 1. devote more time to your lessons (drama requires time), 2. keep the number of participants down (no more than 30), 3. depending on the objectives of your students, introduce role plays and not drama in its aesthetic dimension (i.e. staging a play), or do not impose it but propose it (in workshops for example). In France more particularly, and in other countries with similar educational policies, it would also be a good idea to introduce drama very early and nurture it through secondary education instead of abandoning it. This will help learners get used to using bodies, voices and emotions in school contexts first and later in professional situations.

Appendix 1

Other directions for this preparatory phase included:

- say yes with your head/ say no with your head and keep your eyes open so as to greet your classmates. Look at everyone



- draw circles with your hips (right and left)
- draw circles with your knees
- warm up your feet and ankles
- massage your body from head to toe
- clean the inside of your mouth with your tongue
- imagine you're holding a candle in front of you (students had to put their right arms and thumbs in front of them) and you want to blow it out. Make it flicker and blow as long as you can
- neutral walk. Occupy all the space. At my signal, walk faster. At my signal, slow down. Then, walk backwards. Now, walk on tip toe, walk on the inside of your feet, walk on the outside of your feet.
- keep walking. I'm going to say a number and a body part and you must gather and touch the body parts of the members of your group (5 knees - 4 elbows- 2 hands - 8 feet).

References

- Aden J. (2012). "La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues", *Études de linguistique appliquée*, 3/167. « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes », numéro coordonné par Joëlle Aden & Dick Weissermann
- Aden J. (2017). "Langues et langage dans un paradigme enactif", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1, <http://rdlc.revues.org/1085> (last accessed 21 January 2020)
- Baldwin P. (2009). *School improvement through drama*. Network Continuum Education.
- Colombetti G. (2010). "Enaction, Sense-Making, and Emotion". John Stewart, Olivier Gapenne, and Ezequiel A. Di Paolo (eds.) *Enaction, Toward a New Paradigm for Cognitive Science*, pp. 145- 164
- Duncan N. (2007). "Feed-forward': improving students' use of tutors' comments", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32:3, 271-283, DOI: 10.1080/02602930600896498
- Lakoff G. & Johnson M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western Thought*, New York, Basic Books.
- Lawrence C. & Shapin, S. (eds.) (1998), *Science Incarnate. Historical Embodiments of Natural Knowledge*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Maley A. & Duff, A. (1994). *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, (1978), Cambridge, Cambridge University Press.
- Privas-Bréauté V. (2013). "Le Jeu dramatique comme dispositif de consolidation des compétences en anglais", *Les Langues Modernes*, n°1, pp. 58-66.
- Privas-Bréauté V. (2016). "L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT : dispositifs de professionnalisation et de socialisation", *Lingua E Nuova*



Didattica. Numéro spécial : Approcci teatrali nella didattica delle lingue, Parola, corpo, creazione, n° 2, pp. 93-119.

Privas-Bréauté V. (2017). "Le jeu et les techniques dramatiques en classe de langue : Un levier pour la co-construction des compétences professionnelles", *Mélanges CRAPEL : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, n° 38/2, pp. 77-93.

Privas-Bréauté V. (2019). "Drama activities to create a positive language learning environment in higher education", *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*. In José Domingues de Almeida, et al. (eds.), FLUP: Université de Porto, 292-309, <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17871.pdf>

Schewe M. & Shaw P. (1993). *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt, Lang.

Trocmé-Fabre H. (1994). "Né pour créer du sens avec Francisco Varela", http://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_creer_du_sens_avec_francisco_varela.12824 (accessed 24 January 2020)

Varela F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*, translation by Pierre Lavoie (1988) Paris, Editions du Seuil.

Varela F., Thompson E. & Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*, translation by Véronique Havelange, Paris, Editions du Seuil.



IV. Wirkungsforschung

Researching Effects of/on Drama in Education Practices



6 Mit Herz und Hand unterrichten: Das Potenzial von Drama in Education in der Schweizer Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Welche Rolle spielt Drama in Education in der beruflichen Entwicklung von Lehramtsstudierenden? In diesem Aufsatz werden Aspekte meines Dissertationsprojekts, das an den Drama in Education Days / Dramapädagogik-Tage 2019 an der Pädagogischen Hochschule Zug, Schweiz, präsentiert wurde, vorgestellt. Im Zentrum der Arbeit steht die videografische Begleitung von vier angehenden Lehrpersonen, die sich mit Drama in Education (DiE) als didaktischem Prinzip im regulären Grundschulunterricht auseinandersetzen. Zentral sind ihre Selbstreflexionen zu den gewonnenen Erkenntnissen. Theater-affine Mittel werden von den angehenden Lehrpersonen (Studierende der PH Zug) in verschiedenen Fächern (z.B. Englisch, Deutsch, Ethik und Religion) eingesetzt und ausprobiert. Das Forschungsprojekt soll erste Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen mit DiE im eigenen Unterricht dokumentieren und mittels narrative inquiry (Riessman, 2008) auswerten. In diesem Beitrag werden vor allem das Setting und das Vorgehen beschreiben und es wird nicht in Detail auf die Ergebnisse der Studie eingegangen.

Diesen Artikel zitieren:

Göksel, Eva. (2021). Mit Herz und Hand unterrichten: Das Potenzial von Drama in Education in der Schweizer Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 69-77).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>



Drama in Education: Ganzheitlich Lehren und Lernen

In unserer schnelllebigen, «verkopften» Welt, wird im Klassenzimmer viel von sowohl den Schüler-/innen als auch von den Lehrpersonen verlangt. Ein ständiger und enormer Leistungsdruck sorgt dafür, dass überfachliche Kompetenzen sowie ästhetische Aspekte des Lehrens und Lernens oft vernachlässigt werden, auch wenn sie laut dem neuen Schweizer Lehrplan «LP21» gefördert werden sollen. Der Lehrplan 21 soll die Ziele der Volksschule für die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz harmonisieren. Darin steht explizit, dass überfachliche Kompetenzen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zentral sind und im alltäglichen schulischen Zusammenleben gefördert und erweitert werden sollen. «Es gehört zum verbindlichen Auftrag der Lehrpersonen, die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in allen drei Zyklen und in allen Fachbereichen aufzubauen und zu fördern» (LP21, 2014: Überfachliche Kompetenzen). Jedoch scheint sogar in der Primarstufe die Zeit für die Reflexion der diversen Aufgaben der Schüler-/innen oft zu fehlen, da schon der nächste Test unmittelbar vor der Tür steht. Dies führt nicht selten zu einem «kopflastigen» Lehren und Lernen. Der Einsatz von Theater-affinen Mitteln im Unterricht soll es hingegen ermöglichen, ganzheitlich zu lernen und zwar mit «Kopf, Herz, Hand und Fuß» (Schewe, 1993: 50). Der Unterricht mit Drama erfolgt über drei Kanäle (Göksel & Nadig, 2018) und beansprucht damit den Einsatz des ganzen Körpers: Das kinästhetische Lernen («Hand und Fuß») verlangt ein Ertasten und ein Erkunden der Umgebung, dabei kommt der Körper in Bewegung. Beim affektiven Lernen («Herz») spielen Emotionen eine wichtige Rolle, denn im Schutz der Rolle werden z.B. diverse Gefühlslagen und Perspektiven erforscht. Nicht zuletzt kommt auch das kognitive Lernen («Kopf») ins Spiel, denn auch in einer fiktiven Welt müssen Entscheidungen getroffen, Probleme gelöst und Handlungen reflektiert werden. Diese aktive und verspielte Art zu Lehren und Lernen soll im Klassenzimmer eingesetzt werden, um sowohl Fachkompetenzen und Sachkompetenzen als auch soziale und persönliche Kompetenzen (z.B. Handlungsstrategien) zu fördern.

Drama in Education ist ein methodisches Prinzip, das Theater-affine Mittel in pädagogischen Settings anwendet. Es entwickelte sich in den 1950er und 60er Jahren in Grossbritannien (Göhmann, 2003: 81) und ist seitdem im englischsprachigen Raum in pädagogischen Kontexten weit verbreitet. Im deutschsprachigen Raum, vor allem im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, wurde der Begriff «Dramapädagogik» erstmals



in den 90er Jahren verwendet (Schewe, 1993), jedoch hat diese Lehr-/Lernform in der Schweiz bisher nie richtig Fuss gefasst. Daher ist die dramapädagogische Arbeit an und für sich keine neue Methode, jedoch ist sie «neu» im schweizerischen Bildungskontext, vor allem in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung (Göksel, 2019; Göksel & Meierhans, 2020). In diesem Beitrag wird bewusst der englische Begriff *Drama in Education (DiE)* verwendet. Da ich die Methode DiE neu in meinem Arbeits- und Forschungskontext in der Schweiz eingeführt habe, ist es mir ein Anliegen, die angelsächsischen Wurzeln der Methode transparent zu machen, u.a. weil ich mein Interesse am Thema aus meinem Heimatland Kanada mitgebracht habe.

Der Unterricht mit DiE soll den Schüler-/innen ermöglichen, mit Hilfe von theatralen Lehr-/Lernformen, verschiedene Themen, Texte oder historische/literarische Figuren auf eine Art zu entdecken und zu erfahren, die der konventionelle Unterricht typischerweise nicht bietet. Als didaktisches Prinzip umfasst DiE u.a. das Arbeiten mit einfachen, immer wieder einsetzbaren, praktischen Übungen der Theaterpädagogik (aufbauend auf den Methoden von verschiedenen, bekannten Drama-Pionier/-innen, z.B. Dorothy Heathcote, Jonathan Neelands und Cecily O'Neill) und mehreren Reflexionsrunden über die erlebten Dramasequenzen. Die Lehr-/Lernform schafft neue Zugänge zum Inhalt einer Lektion, u.a. durch ein aktives und kollaboratives Lehren und Lernen und das Fördern der Fantasie, Kreativität und Neugier der Lernenden, aber auch Lehrenden. Dafür ist es wichtig, dass die Lehrperson ebenfalls die «als ob»-Welt betritt. Dies bedingt jedoch, dass sie z.B. ihre Autorität, mindestens teilweise, aufgibt, um in eine Rolle schlüpfen zu können, z.B. bei der Methode *Teacher-in-Role* (Heathcote in Wagner, 1979; Neelands & Goode, 2015). Sie kann auch den Schüler-/innen mehr Autonomie lassen, z.B. mittels *Mantle of the Expert* (Heathcote & Bolton, 1995; Heathcote, 2015). Eigenbauer betont, dass DiE versucht, «möglichst viel von dem, was schon in den Köpfen der Schüler-/innen an Gefühlen und Vorwissen vorhanden ist, hervorzuholen und zu entwickeln» (2009: 65). Die Lernenden (und auch die Lehrenden!) werden auf diesem Weg ganzheitlich in den Lernkontext einbezogen: es können also zugleich sowohl der Stoff für die Prüfung als auch prägende Erfahrungen für das Leben gelernt werden. Ich weise hier bewusst immer wieder auf die Lehrperson hin, denn im Rahmen meiner Forschung stehen ihre Perspektive und ihre Erfahrungen, zugleich als Drama-Teilnehmerin und als Drama-Leiterin, im Vordergrund.



Ziel & Methoden des Dissertationsprojektes «Mit Herz und Hand unterrichten»

Wie bereits erwähnt fehlt die Lehr-/Lernform *Drama in Education* im Repertoire der meisten Lehrpersonen in der Deutschschweiz, da anders als im angelsächsischen Raum, die Methode an Schweizer Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nicht systematisch eingeführt und unterrichtet wird. Diese Tatsache führte zu meinem Dissertationsprojekt (Beginn 2016), in dem ich eine kleine Gruppe von angehenden Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zug (PH Zug), im Kanton Zug, Schweiz, während ihren ersten Schritten mit Drama in Education begleitete. Dieser Beitrag beschreibt das Dissertationsprojekt, das einer kleinen Gruppe von Grundschullehrinnen über zwei Jahre begleitet, während sie das Potenzial und die Herausforderungen des Lehrens und Lernens durch Drama in Education in der Grundschule untersuchen. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Studie nur flüchtig diskutiert, da die Dissertation noch in Arbeit ist.

Diese Studie hat als Ziel, die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrpersonen durch ihre Erfahrungen mit DiE zu dokumentieren und den zentralen Fragen «Was macht diese Methode mit angehenden Lehrpersonen und was machen sie mit der Methode?» nachzugehen. Von Interesse sind sowohl die Führungskompetenzen der angehenden Lehrpersonen (im Sinne von Umgang mit und Integration von Drama-affinen Mitteln in ihrem Unterricht) als auch die pädagogischen Ziele und die Qualität und Vielfalt des Unterrichts mit DiE. Die verwendeten qualitativen Forschungsmethoden umfassen Videografie (Heath et al., 2010; Schmitt, 2006) und *narrative inquiry* (Riessman, 2008). Zudem reflektieren die vier Lehramtsstudentinnen durch Tagebucheinträge und narrative Interviews über ihre DiE-Ausbildung sowie ihre ersten Unterrichtserfahrungen mit *Drama in Education*. Ziel dieser qualitativen und methodisch breit angelegten Studie ist es somit, die berufliche Entwicklung von vier Schweizer Lehramtsstudierenden zu untersuchen, während dem sie über dramapädagogische Methoden in Theorie und Praxis nachdenken und in der eigenen Praxis mit Drama experimentieren.

Das Bühnenbild: Wer, wo und wie

Die Pädagogische Hochschule Zug (PH Zug) bildet Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe (Kindergarten bis 3. Klasse und 1. bis 6. Klasse) im Rahmen eines «all-



rounder»-Bachelor aus. Dies bedeutet, dass die Studierenden in allen Fächern, die in der Primarschule unterrichtet werden, ausgebildet werden, normalerweise innerhalb von 6 Semestern. Die PH Zug ist eine kleine pädagogische Hochschule: im Jahr 2018 hatte sie rund 120 Mitarbeitende und 350 Studierende. 2015 wurde an der PH Zug, ausserhalb des regulären Unterrichts, eine Serie von theaterpädagogischen Workshops angeboten. Diese wurden von Marcel Felder, einem ausgebildeten Theater- und Dramapädagogen geleitet und waren für Studierende und Mitarbeitende der PH Zug offen. Als Teilnehmerin dieser Workshops habe ich Kontakt zu Studierenden bekommen, die sich für den Unterricht mit Drama interessierten; so habe ich 2017 eine kleine Gruppe zusammenstellen können, die sich ein Semester lang mit der Methode *Drama in Education* ausbilden liess. Die Gruppe traf sich regelmässig alle zwei Wochen nach dem regulären Unterricht für 2 Stunden. Das Drama-Training wurde von Marcel Felder geleitet und wurde videografisch dokumentiert. Der Fokus der Trainings lag hauptsächlich auf einem ersten Kennenlernen und Ausprobieren von Dramagrundformen, den sogenannten *Drama conventions* (Neelands & Goode, 2015), auf den Spielregeln des Improtheaters (Johnstone, 2016) und einer kurzen Einführung in die Methode des *Process Dramas* (O'Neill, 1995). Diverse theatrale Lehr- und Lernformen für den Unterricht wurden ausprobiert, u.a. mit dem Ziel, ein spielerisches Methodenrepertoire zur Bearbeitung von Unterrichtsthemen und Improvisationen aufzubauen.

Das Ziel des Drama-Trainings war, dass die angehenden Lehrpersonen in erster Linie eigene Erfahrungen (als Teilnehmende/Spielende) mit «Kopf, Herz, Hand und Fuss» (Schewe, 1993: 50) mit der Lehr/-Lernform machen. Erst in einem zweiten Schritt sollten sie selber Dramasequenzen planen und leiten. Vier der Teilnehmenden erklärten sich bereit, eigene Drama-Lektionen zu entwickeln und während einem Praktikum im Verlauf der Ausbildung auszuprobieren. Alle vier haben 2017-2018 eine Dramasequenz von 90-Minuten entwickelt und in ihrer Praktikumsklasse in unterschiedlichen Schulen durchgeführt. Ihr Unterricht wurde von mir gefilmt. Kurz vor dem Abschluss ihres Studiums im Juni 2018 habe ich die vier jungen Frauen mittels narrativer Interviews zur gesamten Erfahrung befragt. Die Interviews haben unter anderem aufgezeigt, dass im Verlauf der letzten beiden Semester des Studiums, drei von den vier Probandinnen aus eigener Initiative Drama-Übungen in ihrem Unterricht im Praktikum eingesetzt haben



Mit Herz und Hand unterrichten: Das Potenzial von Drama in Education in der Schweizer Lehrer- und Lehrerinnenbildung

und zwei Probandinnen sogar ganze Drama-Sequenzen entwickelt haben, die sie in anderen Modulen an der PH Zug und auch im Praktikum eingesetzt haben.

Übersicht des methodischen Ablaufs des Forschungsprojektes (2016-2018)

Was	Zeitpunkt	Tätigkeiten der Probandinnen	Tätigkeiten der Forscherin
Regelmässiges DiE-Training an der PH Zug	Frühlingssemester 2017 (März – Juni)	Kennenlernen, Ausprobieren und Üben der Methode DiE	Teilhabende Beobachterin: Filmen, Feldnotizen, mitmachen & eine Einheit unterrichten
Praktikumsunterricht von den angehenden Lehrpersonen	Frühlingssemester 2017 & Herbstsemester 2017	Entwicklung und Durchführung von einer DiE-Doppellektion (90 Minuten)	Beobachten und Dokumentieren vom Praktikumsunterricht
Narrative Interviews	Frühlingssemester 2018 (Juni)		Interviews führen

Die Videodokumentation der Drama-Lektionen im Praktikum ist ein wichtiges Puzzlestück des Forschungsprojekts, denn sie soll die Aussagen aus den narrativen Interviews ergänzen und vertiefen. Mittels Videoanalyse können die Lernprozesse der Lehrpersonen rekonstruiert werden, die durch das unterrichtliche und eigene Handeln sichtbar werden. Wie oben schon erläutert, lernen wir nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit dem Körper: z.B. kann eine geübte Geste einer nervösen Lehrperson helfen ruhig zu bleiben, oder in eine Rolle zu schlüpfen. Dazu lässt sich die Frage stellen: Welches Lernen wird im Filmmaterial sichtbar? Um dieser Frage nachzugehen werden aus dem Filmmaterial thematische Kollektionen mit Fokus auf die Handlungen der angehenden Lehrpersonen, z.B. zum Thema «Im Unterricht Improvisieren» oder «Einsatz von Gesten» gebildet. Mittels der multimodalen Interaktionsanalyse (Schmitt, 2006; Bezemer et al. 2010) soll der Frage von *embodied learning* (Piazzoli, 2018) nachgegangen werden, um zu sehen, was die angehenden Lehrpersonen vom Drama-Training mitgenommen haben und wie sie dessen Inhalte im eigenen Unterricht verwenden. Die Videos sollen Details, die die Lehrpersonen in den narrativen Interviews nicht artikulieren konnten, aufzeigen. Wir beobachten, was sie während des Drama-Trainings kinästhetisch gelernt haben,



durch eine Art *embodied learning*, «...a kind of learning experience grounded in the mind, senses, body, imagination, reflection and social sphere» (Piazzoli, 2018: 25). Die Videos zeigen also eine weitere Perspektive der professionellen Entwicklung der angehenden Lehrpersonen auf.

Bühne frei: Es geht los

Im Verlauf des Drama-Trainings wurde betont, dass im Gegensatz zum theaterpädagogischen Handeln, bei dem der Fokus oft auf ein ästhetisches Produkt für ein externes Publikum gerichtet ist, DiE eine eher nach innen gerichtete Wirkungsabsicht hat und die Möglichkeit bietet, spielerisch die eigenen Perspektiven zu erkunden und sich gleichzeitig mit anderen Sichtweisen auseinanderzusetzen (Medina & Campano, 2006; Göhmann, 2003). In der imaginierten Welt können die Teilnehmenden neue Rollen ausprobieren und gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten, denn: «Drama in Education is a mode of learning. Through the pupils' active identification with imagined roles and situations in drama, they can learn to explore issues, events and relationships» (O'Neill & Lambert, 1982: 11). Dies gilt nicht nur für Schüler-/innen, sondern auch für die angehenden Lehrpersonen meiner Studie, die genauso erfahren konnten mit Drama «[...] den eigenen Standpunkt zu vertreten oder zu modifizieren und zu verstehen [...]» (Göhmann, 2003: 81). Dieser Punkt stellte sich im Verlauf der Forschung als sehr wichtig heraus, da alle vier angehenden Lehrpersonen in den narrativen Interviews betonten, dass ihre Erfahrungen mit Drama, u.a. die Möglichkeit andere Perspektiven und Rollen auszuprobieren, ihre Selbstsicherheit als Klassenlehrperson gesteigert hätten: Sie fühlten sich fit für das erste Jahr im eigenen Klassenzimmer. Drama im Unterricht anzuwenden, in diesem Fall sowohl in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung als auch im Klassenzimmer, heisst also Handlungskompetenz im Klassenzimmer und im Umgang mit den Schüler-/innen zu erwerben und sich dabei professionell weiterzuentwickeln.

Die Dissertation zu der in diesem Beitrag ausgeführten Thematik befindet sich in Vorbereitung und soll 2021 erscheinen. Die Arbeit leistet einen innovativen Beitrag für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Deutsch-Schweiz, denn dadurch wurde erstmals Drama in Education nicht nur in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einer Schweizer pädagogischen Hochschule eingeführt, sondern auch in diesem «neuen» Kontext erstmals untersucht. Ziel ist es, die schweizerische Bildungslandschaft mit den



Erfahrungen, die während dieser Arbeit gemacht werden, zu bereichern. Die Vorbereitungsarbeit für das Projekt begann bereits 2014 und hat von einem regen Austausch mit vielen internationalen Expertinnen und Experten im Bereich *Drama in Education* profitieren können. Das Projekt wurde an mehreren internationalen Tagungen präsentiert, u.a. an der *IDIERI 2018* an der University of Auckland in Neuseeland und an den *Drama in Education Days 2019* an der PH Zug in der Schweiz. Dank ein immer grösser werdendes Interesse an performativen Lehr- und Lernformen besteht weiterhin Forschungsbedarf zur Chancen von Drama in Education in der Schweizer Bildungslandschaft. Die Arbeit, die hier beschrieben ist, wird z.B. durch eine weitere Runde von narrativen Interviews ergänzt, nachdem die Lehrpersonen ihr erstes Jahr als Klassenlehrpersonen vollendet haben. Das Forschungsfeld wird auch durch diverse Bachelorarbeiten von Studierenden, z.B. der PH Zug, bereichert.

Literatur:

- Bezemer, Jeff & Jewitt, Carey. (2010). Multimodal analysis: Key issues. *Research methods in linguistics*. 180-197.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. (2014). *Lehrplan 21—Gesamtlehrplan*. <http://www.lehrplan.ch/> [abgerufen am: 18.10.2020].
- Eigenbauer, Karl. (2009). Dramapädagogik und szenisches Interpretieren. In: informationen zur deutschdidaktik. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1. Theater*, 62-75.
- Göhmann, Lars. (2003). Drama in Education. In Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 80-82.
- Göksel, Eva & Meierhans, Claudia. (2020). Neue Blickwinkel dank Dramapädagogik. *Infonium (Vol1)*. Zug: University of Teacher Education Zug, 16-17.
<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/medienpublikationen/infonium>
- Göksel, Eva. (2019). Performative Professionalisation in the Context of Teacher Training: First Experiments with the Use of Drama-Based Pedagogies Across the Curriculum. *Scenario*, Volume XIII, Issue 01. <https://doi.org/10.33178/scenario.13.1.6>
- Göksel, Eva & Nadig, Sylvia. (2018). English Through Drama: Focus on Language and Literacy Skills. *Infonium*, 2018/3. Zug: Pädagogische Hochschule Zug, 8-9.
<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/medienpublikationen/infonium>
- Johnstone, Keith. (2016). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Faber and Faber Ltd., London.
- Heath, Christian, et al. (2010). *Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: Sage.



Mit Herz und Hand unterrichten: Das Potenzial von Drama in Education in der Schweizer Lehrer- und Lehrerinnenbildung

- Heathcote, Dorothy & Bolton, Gavin. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Medina, Carmen, & Campano, Gerald. (2006). Performing identities through drama and theatre practices in multilingual classrooms. *Language Arts*, 83(4), 332–341.
- Neelands, Jonothan, & Goode, Tony. (2015). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, Cecily. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Neill, Cecily, & Lambert, Alan. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Piazzoli, Erika (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Riessman, Catherine Kohler. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- Schewe, Manfred. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg.
- Schmitt, Reinhold. (2006). *Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen*. *Deutsche Sprache* 34(1–2): 18–31.
- Wagner, Betty Jane. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. London: Hutchinson.



7 Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study

This article presents portions of the research paper entitled “Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study,” presented at Drama in Education Days 2019 in Zug, Switzerland. The study focuses on analyzing the results of fourteen previous studies published within the last fifteen years in order to identify the outcomes of using drama-based pedagogy in language classes. Recent research highlights increased learner motivation and self-confidence through the use of dramatic methods. Although studies also indicate the reduction in learner’s anxiety, some research offers contradictory data, necessitating further investigation. Moreover, studies point to drama’s positive impact on intercultural understanding. This survey of current research suggests the relevance that drama has in the language classroom not only in promoting linguistic outcomes, but affective outcomes as well.

To cite this article:

Nilson, Jenna. (2021). Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 78-87).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>



Introduction

Upon entering my degree as a Masters in Fine Arts student in Theatre for Youth at Arizona State University, I took interest in researching a broad range of studies on the use of drama-based pedagogy (DBP) in foreign (FL) and second language (SL) classrooms. While I could speculate on what the results may be for the learner based on my personal experiences working as an English teacher at a primary bilingual school in Madrid, Spain, I wanted to survey the current literature in order to gain deeper insight into the documented outcomes of using drama in FL and SL classrooms. According to Dawson and Kiger Lee, DBP activates academic, affective and aesthetic learning through collective, process-based drama methods (Dawson & Kiger Lee, 2018).

Previously, studies prior to 2000 have acknowledged positive results of using drama in the language classroom, pointing to identifiable outcomes such as increased fluency and linguistic skills (Stinson & Winston, 2011: 479, 486). Since the late nineties, writings on dramatic practices and studies on this topic have continued to increase. Particularly, the 1998 publication by O'Neil and Kao *Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama* has influenced subsequent studies and the incorporation of drama into second language curriculum (Stinson & Winston, 2011: 481). Although there are several papers citing the growth of drama-based pedagogy in language classes (Belliveau & Kim, 2013; Schewe, 2013; Stinson & Winston, 2011), as well as studies identifying the results of using drama in language classes (Podlozny, 2000; Wagner, 1998), there is a need in the research community to synthesize the results of more recent studies published within the last fifteen years in order to comprehensively determine the achievable and concrete outcomes of using drama-based pedagogies in the foreign and second language classroom as educational practices have shifted. Therefore, I pose the following research question: What outcomes of using DBP in FL and SL classrooms have been documented in the research between 2006 and 2018? I noticed that the majority of the research measured outcomes associated with the students' individual emotional processes that affected their learning. In other words, the outcomes fall into the affective domain of learning a second language, rather than the linguistic domain. In order to collect data that points to affective domain aspects like learner confidence, motivation, and anxiety levels, many of the studies used a combination of methods such as surveys providing statistical evidence, and qualitative methods like interviews with students and



Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study

teachers, written reflections, as well as field observations noted by the researchers themselves during action research. The affective domain encompasses what Piazzoli (2011: 561) describes in her study as “motivation, self-confidence, and anxiety”. Motivation and self-confidence positively affect language acquisition, whereas anxiety negatively impacts a learners’ ability (Piazzoli, 2011: 562). Multiple SLA studies determine the importance of motivation and low anxiety as significant factors contributing to students’ success in the language classroom. In the 2014 study “Affective Factors Involved in Learning a Foreign Language”, researchers concur with the significant body of past research, concluding that motivation and anxiety “are strongly linked to English performance” in EFL classes (Henter, 2014: 377). Thus, focusing on the impact of drama-based pedagogy on affective factors proves useful to language teachers and researchers due to the significant role that motivation, anxiety, and self-confidence play in SLA. Therefore, when looking at outcomes, I center my analysis and discussion on the affective aspects of language acquisition

Methodology and Methods

I employ a quantitative methodology using a meta-analysis for conducting my research. In limiting my studies to research from within the last fifteen years, I collected fourteen studies published between 2006 and 2018. Meta-analyses review pre-existing studies in order to identify and report common outcomes (Thacker, 1990). Additionally, I specifically chose studies conducted only within either primary, secondary, or university classrooms with youth populations to narrow the scope of my study and to examine results from classroom research. In order to ensure consistency, I looked for studies that used either clear quantitative or qualitative research methodologies and conducted the study within at least one, moderately-sized classroom of at least ten students. I created a table to document the studies’ location and context, drama and research methods used, and the outcomes found according to the researchers based on their data and then cross-compared the results in order to examine commonalities and differences in results.

As defined by the Drama-Based Institution Network and the American Alliance for Theatre and Education, drama-based pedagogy includes techniques such as “activating dialogue, theatre games as metaphor, image work, and role work”, (“Drama-Based Pedagogy” n.d.) some or all of which the studies that I am looking at embrace. While expressing the terminology differently, the studies I examined ultimately utilize similar



tools. However, in order to contextualize where my research lies in the field of studies exploring language and drama as a whole, I note that the abundance of studies researching drama, theatre, and language learning contain many teaching methods and approaches other than what falls under the umbrella of drama-based pedagogy. For this reason, I have expanded my definition to include more than just improvisational activities; I incorporate studies on text-based literary dramatization or play development resulting in a theatrical performance, but still practiced within a classroom, process-oriented context.

Findings and Analysis

Recent studies – as outlined in my introduction - highlight increased learner motivation and self-confidence through the use of drama-based pedagogy. Studies also indicate the reduction in learners' anxiety. However, some research studies using pre and post-tests to collect data show an increase in learner's anxiety, highlighting the potential need for further investigation into how to best measure anxiety reduction. Studies point to the positive impact on intercultural understanding, but this outcome needs additional analysis and studies focusing specifically on drama's influence on intercultural learning in the language classroom. The proceeding sections outline the findings from my surveyed literature in order to further detail results.

Affective Outcomes: Anxiety

Through qualitative methods such as field observations, interviews, and focus groups, studies point to how anxiety levels decrease in language classrooms that employ drama-based pedagogy. Piazzoli (2011) offers a comprehensive analysis of how process drama reduces anxiety in the language classroom. From her observations teaching Italian at a university in Brisbane, Australia, she concludes that process drama reduced anxiety among learners with lower fluency (Piazzoli, 2011: 569). Piazzoli (2011: 566) attributes the anxiety reduction to the "affective space generated by the processes of drama". Affective space refers to the safe and supportive environment created in a dramatic experience, where students feel more comfortable to express themselves in another language (Piazzoli, 2011: 562-563). Supporting Piazzoli's findings, To, Chan, Lam, and Tsang (2011: 525) also determine, according to student and teacher responses in a focus group, that the use of process drama in primary school English classes in Hong Kong reduced "inhibition and anxiety." To et al. (2011: 525) note how "the interviewees'



Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study

sharing reflected to us how collaborative learning can foster a non-threatening learning environment”, further showing how the “affective space” created by process drama contributed to a reduction in anxiety levels. While the above studies show drama-based pedagogy’s positive impact on lowering students’ anxiety in the language classroom, discrepancies in the results exist among the methods of measuring data through open-ended survey questions and pre and post-tests using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). The preceding highlights the need for further research into how the use of drama-based pedagogy affects anxiety levels as well as an examination of the accuracy of the chosen methods. Both Atas (2015) and Metin and Aryoubi (2016: 233) used the FLCAS in order to determine anxiety levels in their studies in English classes in Turkey. Atas’ (2015: 965) findings support the argument that drama-based pedagogy contributes to the reduction of language anxieties, as the results of FLCAS show a reduction in anxiety among learners in the language classroom. Conversely, Metin and Aryoubi’s (2016: 233) data collected from the FLCAS reveals that students’ anxiety levels had risen slightly. In the analysis of the data, Metin and Aryoubi (2016: 241) reflect that increased anxiety levels were potentially affected by the national conflict that was occurring in Turkey at the time, influencing the data’s reliability. Curiously, in the open-ended survey questions asking students about their “listening anxiety,” the “majority of the students” in Metin and Aryoubi’s (2016: 242) study said that drama helped to decrease anxiety when listening to English, contradicting the data from the FLCAS. Resultantly, the analysis of Metin and Aryoubi’s data underlines the complexities in using surveys or tests to measure anxiety reduction, as the nature of the questions or factors outside the classroom such as political strife may influence the results.

Affective Outcomes: Learner Motivation

Although several studies describe anxiety reduction, many of these same studies also reveal higher levels of student motivation, providing consistent data from a variety of methods in order to support the outcome related to learner motivation. Gardner’s (1985) Attitude/Motivation Test Battery establishes a basis through which to determine student motivation and attitudes in second language classes. Gardner (1985: 2-4) assesses motivation and attitude, in this case in a French language class, focusing on interest levels, positive/negative attitudes towards the language and the language course, and motivational intensity. Using Gardner’s analysis to unpack the studies, based on the



Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study

literature that I have surveyed, I assert that drama-based pedagogy contributes to positive attitudes, motivational intensity, and higher interest levels, all of which support overall motivation in the language classroom. Duarte's (2018) longitudinal study on teaching English at the Catholic University of São Paulo in Brazil not only shows motivational intensity, but positive change in attitudes towards learning English as well. Gathering data from student reports at the end of the semesters about their experience in the dramatic workshops, Cabrera Duarte (2018: 129) highlights one student's response: "I worked hard... on the way to school, on trains, at home, everywhere. It is something I will carry for my whole life", further illustrating motivational intensity in the students' eagerness to work. Further, in interviews from Lei and Huang's (2012: 208) study using musicals to teach English in Taiwan, one student said:

In junior high school, I really hated English. [I felt] it's dull and boring and perhaps just for chatting. I was surprised that we could sing and act, and integrate English into our daily lives. I really hope that we can have this again and would like to try a different role.

Thus, the student's positive change in attitude towards English shows how participating in a theatrical experience, such as a musical, encouraged motivation. Furthermore, just as Lei and Huang's interviews reveal affective motivational factors like attitude and continued desire to learn, Julia Rothwell (2015: 591) concludes from her interviews with students that process drama in a German class at an Australian secondary school "encourages their [students'] interest in both the German speaking and the theme of the drama." Gardner's (1985) Attitude/Motivation Test Battery states interest as another key factor in motivational assessment. From process drama to musicals, and through interviews, focus groups, participant observation, and questionnaires, my analysis of the studies demonstrates how using drama-based pedagogy in the language classroom encourages student motivation and a higher willingness to learn the language.

Affective Outcomes: Learner Confidence

Similar to motivation, data collected through multiple methods in the studies point to the positive impacts on self-confidence from using drama-based pedagogy. Piazzoli writes in her action research study that taking on a character and being in-role in a dramatic situation allowed the students to "feel more confident" (2011: 571). In one observation of a student during the class Piazzoli expressed that "I am so surprised that Tina had the



courage to stand up for herself in front of everyone else; she seems very sure of herself and has lost the inhibition that was stopping her” (Piazzoli 2011: 568). Relatedly, To et al. (2011) draw from teachers’ comments about students’ behavior in class that emphasize confidence. Specifically, a teacher observed that after the applause for the performance of one student: “I could see from her smile that she was very happy. I could see that her classmates started to appreciate her more. She has gained a little more confidence since then” (To et al. 2011: 525-526). In Ntelioglou’s (2006: 100) study, Simba, a student, reflected in his interview on the process of drama-based activities using tableaux: “It gives self-confidence... If you show some hidden information with your body and facial expression it is important for the listener. In the process I was feeling very very comfortable”. Taking into consideration the variety of dramatic techniques as well as data gathered from teacher observations and student interviews in the above studies, their results show commonalities in the outcomes of higher motivation and learner confidence among students in foreign and second language classrooms that exercise forms of drama-based pedagogy. In comparing the outcomes with different populations of learners, the above studies ranged from primary school to university; however, these studies did not specify if the results varied with younger as compared to older students. Future studies can thus take into consideration what differences might exist in results given the age of the learner.

Intercultural Outcomes

Though not all of the studies incorporate the influence of drama-based pedagogy on intercultural dialogues and understanding, several of the studies do feature a discussion of culture, which relevantly contributes to the current SLA theories that emphasize culture’s role in language learning. From teacher-reflections on their use of performative inquiry with First Nation students in Australia, Fels and McGivern (2002: 20-21) assert that drama in foreign and second language classes cultivates a space for “intercultural dialogue and understanding”, that goes beyond the “dramatic situations” contained in textbooks that “promote the dominant culture”. Both Rothwell’s and Marunda-Piki’s studies highlight how process drama and story-telling in the language classroom foster an environment conducive to “intercultural dialogue”, as examined by Fels and McGivern (2002: 20). In line with Fels and McGivern’s work, Rothwell (2015) argues in her study on process drama in an Australian middle school, how increased



Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study

learner interest in the German language also reinforced intercultural aspects of learning another language. Rothwell (2015: 581) posed the question to her students: “What is it like to leave your home country forever, to live in a new land using a new language?”. The students then imagined themselves as new arrivals to Germany and dramatized the experience (Rothwell 2015: 581). Through action research, Rothwell (2015: 591) observed that process drama placed the “language in its cultural context”, providing a meaningful experience for the students by allowing them to connect Australia’s cultural context to that of Germany’s, through exploring themes of migration in both countries. Likewise using action research, Marunda-Piki describes how from her experience teaching English to primary schoolers in Zimbabwe, “learners were able to develop an understanding of a Western story by relating this to their cultural experiences” (2018: 112) through the dramatization of narratives told in the English language. Marunda-Piki told “the story of the old woman who lived in the shoe” (2018: 112), which she realized unsuccessfully translated to the students’ cultural context. However, she then paired the students to talk about and dramatize situations in their own culture relating to houses and rules, thereby providing a space for the students to make connections between their culture and the story in English. Rothwell’s and Marunda-Piki’s studies underscore how a dramatic experience can provide dynamic opportunities to engage in dialogues that explore connections among multiple cultures.

Conclusion

Based on the above analysis of the studies that I have observed, in summary, the research I gathered underscores drama’s ability to create a classroom environment that motivates students to learn the target language and improves self-confidence. Evident in the data of multiple studies, drama-based pedagogy generates an affective space where students feel comfortable, and can explore material in an active and engaging way that spikes learners’ interest levels and intensifies enthusiasm for attaining a second language. And, more than solely addressing affective factors, my research sheds light on a final component essential to language learning, culture. However, practitioners can also carefully consider what methods of data collection will yield the most accurate results, as shown by the conflicting data gathered from pre and post-tests used to measure anxiety reduction in two of the studies that I examined. By clearly understanding drama’s effect on language learning, practitioners, teachers, and researchers can explore how to foster motivation, confidence,



Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study

and intercultural understanding in the classroom through dramatic experiences, alongside the achievement of linguistic goals. Using drama in foreign and second language classrooms speaks to the power of the medium and the dramatic experience, and thus, should be considered an integral component in successful and innovative language teaching.

References

- Atas, Mine. (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176: 961-969. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.565>.
- Cabrera Duarte, Vera. (2012). Living Drama and Learning English: Why and How to Step onto the Stage. *ESpecialist* 33, no. 2: 117-34. <https://search-proquest-com.ezproxy1.lib.asu.edu/docview/1708519492?accountid=4485>.
- Belliveau, George, and Won Kim. (2013). Drama in L2 learning: A Research Synthesis. *Scenario Journal* 7, no. 2: 7-27. <http://research.ucc.ie/scenario/2013/02/BelliveauKim/02/en>. [Accessed December, 2019]
- Dawson, Kathryn, and Bridget Kiger Lee. (2018). *Drama-Based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- "Drama-Based Pedagogy." n.d. Drama-Based Instruction Network. The University of Texas at Austin. <http://dbp.theatredance.utexas.edu/about>. [Accessed October 15, 2018]
- Fels, Lynn, and Lynne McGivern. (2002). Intercultural Recognitions Through Performative Inquiry. In Gerd Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*, vol. 3, Advances in Foreign and Second Language Pedagogy, edited by Gerd Bräuer, 20-35. Westport, CT: Ablex.
- Gardner, R.C. (1985). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. Ontario, Canada: The University of Western Ontario. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>.
- Lei, Lih-Wei, and Cheng-Fang Huang. (2012). Learning English through Musicals: A Case Study of Social Economically Disadvantaged Aboriginal Students in Eastern Taiwan. *International Journal of Humanities & Arts Computing: A Journal of Digital Humanities* 6, no. 1/2: 204-10. <https://dio.org/10.3366/ijhac.2012.0049>.
- Marunda-Piki, Chipo J. (2018). The Impact of Narrative-Based Learning in Classroom. *Research in Drama Education* 23, no. 1: 107-13. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1399055>.
- Metin Timuçin, and Hogai Aryoubi. (2016). Integrating Arts in EFL Curricula: A Focus on Language Listening Skills. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 4, no. 2: 233-56. <https://doi.org/10.18298/ijlet.589>.
- Piazzoli, Erika. (2011). Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *Research in Drama Education* 16, no. 4: 557-73. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617104>.



Outcomes of Using Drama-Based Pedagogy in Foreign and Second Language Classes in Schools and Universities: A Meta-Study

- Podlozny, Ann. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education* 34, no. 3/4: 239-75. <https://doi.org/10.2307/3333644>.
- Rothwell, Julia. (2015). Laying Down Pale Memories: Learners Reflecting on Language, Self, and Other in the Middle-School Drama-Languages Classroom. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes* 71, no. 4: 331-61. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2717>.
- Schewe, Manfred. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario Journal* 7, no. 1: 5-23. <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2013/01/Schewe/02/en>. [Accessed December 2019]
- Stinson, Madonna, and Joe Winston. (2011). Drama Education and Second Language Learning: A Growing Field of Practice and Research. *Research in Drama Education* 16, no. 4: 479-88. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>.
- Thacker, Stephen B. (1990). *Meta-Analysis: A Quantitative Approach to Research Integration*. National Center for Biotechnology Information. National Academy of Sciences.
- To, Lai-Wa Dora, Yuk-Lan Phoebe Chan, Yin Krissy Lam, and Shuk-kuen Yvonne Tsang. (2011). Reflections on a Primary School Teacher Professional Development Programme on Learning English through Process Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16, no. 4: 517-39. ProQuest.
- Wagner, Betty Jane. (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yaman Ntelioglou, Burcu. (2006). *Crossing Borders: Drama in the Second Language Classroom*. ProQuest Dissertations and Theses.



8 Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

Empirische Befunde zur Persönlichkeitsstruktur von Schüler/-innen, die eine hohe bzw. niedrige Theateraktivität aufweisen

Schüler/-innen, die an Theateraktivitäten in der Fremdsprache („Dramapädagogik“) teilnehmen, tragen unterschiedliche Lernervoraussetzungen an die Theaterarbeit heran. Daher sollte, zur differenzierten Förderung der Lernenden, die Theaterarbeit auf die Persönlichkeit der Schüler/-innen angepasst werden (z.B. Elis, Haack & Mehner, 2015; Betz, Schuttkowski, Stark & Wilms, 2016). Mit Blick auf eine solche Differenzierung untersucht der Beitrag, ob Lernende mit hoher „Theateraktivität“, d.h. mit viel Theaterinteresse und -erfahrung, und Lernende mit niedriger „Theateraktivität“, d.h. mit wenig Theaterinteresse und -erfahrung, sich in ihrer Persönlichkeit unterscheiden. Dazu stellt der Beitrag empirische Befunde vor, die aus einer Studie der Fachdidaktik Englisch der Universität Göttingen hervorgehen. Die Befunde zeigen, dass Schüler/-innen mit hoher Theateraktivität eine erhöhte Kreativität und erhöhte Ausdauer aufweisen sowie (wahrscheinlich) über eine erhöhte Offenheit und eine geringere Sprechangst verfügen. Schüler/-innen mit niedriger Theateraktivität hingegen zeigen eine niedrigere Kreativität und Ausdauer sowie (wahrscheinlich) eine niedrigere Offenheit und erhöhte Sprechangst. Der Beitrag diskutiert die Implikationen dieser Befunde für Theaterangebote in der Fremdsprache und für die Forschung in der Dramapädagogik.⁸

Diesen Artikel zitieren:

⁸ Ich möchte mich bei Carola Surkamp für ihre hilfreichen Anmerkungen bedanken, die in diesen Beitrag eingeflossen sind.



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

Wirag, Andreas. (2021). Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern. Empirische Befunde zur Persönlichkeitsstruktur von Schüler/-innen, die eine hohe bzw. niedrige Theateraktivität aufweisen. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 88-112).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>

Einleitung: Welche Dramapädagogik für welche Schüler/-innen?

Es ist Ziel der Dramapädagogik in der Fremdsprachenlehre, Schüler/-innen durch die Mittel der Theaterarbeit in ihrem fremdsprachlichen (z.B. Schewe, 1993), theaterästhetischen (z.B. Delius & Surkamp, 2015), sozialen (z.B. Ronke, 2005) und persönlichkeitsbezogenen (z.B. Surkamp & Hallet, 2015) Lernen zu fördern.⁹ Eine zentrale Frage, die mit dieser Absicht verbunden ist, stellt sich in Bezug auf die Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden, die an dieser fremdsprachlichen Theaterarbeit teilnehmen. So kann die dramapädagogische Förderung der Schüler/-innen v.a. dann gelingen, wenn das gewählte Theaterangebot stimmig auf die Voraussetzungen bzw. vorherigen Eigenschaften der Schüler/-innen angepasst ist. Diese Annahme, die als zentrales Credo einer Differenzierung bzw. Individualisierung von Lehr-/Lernangeboten gelten darf, wird auch von vielen Autoren/-innen im Feld der Dramapädagogik unterstützt.¹⁰ So hebt z.B. Dufeu (2003: 264) in *Wege zu einer Pädagogik des Seins*, unter der Überschrift „Techniken im Dienste der Teilnehmer“, hervor: „Jeder soll seinen Kurs den Teilnehmern [...] anpassen“. Und er führt weiter aus: „Die Techniken und Verfahren, die vorgestellt wurden, bilden eine Art ‚Grammatik‘ [...], die die

⁹ Der Begriff der „Dramapädagogik“ umfasst für den Fremdsprachenunterricht sowohl Groß- als auch Kleinformen. Zu den Großformen zählt z.B. die Inszenierung eines ganzen Theaterstücks in der Fremdsprache, während unter Kleinformen z.B. Pantomimen, Standbilder, Improvisationen usw. verstanden werden (vgl. Schewe, 2015: 27-30). In diesem Beitrag bezieht sich der Begriff auf englischsprachige Theater-AGs, in denen ein kurzes Stück geprobt und aufgeführt wird.

¹⁰ Haß (2017: 45) führt im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* unter „Differenzierung“ hilfreich aus: „In pluralistischen Gesellschaften [...] werden auch Schülerpopulationen immer heterogener. SuS einer Lerngruppe können sich beträchtlich in ihren Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden. [...] Eine Implikation für die Gestaltung fremdsprachenunterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse ist die Notwendigkeit der stärkeren Individualisierung des Lernens. [...] Ein pragmatisches Mittel zur Individualisierung des Lernens [...] stellen Maßnahmen differenzierten Unterrichtens dar“.



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

Trainerinnen auf die jeweilige Gruppe abstimmen können“. Auch Elis, Haack und Mehner (2015: 330) betonen, dass Lehrkräfte, die Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht einsetzen, eine „situative Anpassungsfähigkeit“ besitzen sollten. Sie erläutern, Lehrkräfte hätten die „Fähigkeit, in der Durchführung bei Bedarf von ursprünglichen Stundenplanungen sinnvoll abzuweichen“, um „den Unterricht ganz im Sinne der Lernerorientierung an die Bedürfnisse [...] der SchülerInnen anzupassen“. Und auch Wagner (2008: 570) bemerkt zur Ausgestaltung eines fremdsprachlichen Theaterangebots, es sollte „der soziale und kulturelle Hintergrund der SchülerInnen berücksichtigt werden und die Gestaltung des Dramaprojektes der individuellen Klassensituation angepasst werden“. Schließlich heben auch Betz, Schuttkowski, Stark und Wilms (2016: 3) hervor: „Die unterschiedlichen Perspektiven auf die Dramapädagogik verfolgen demnach alle die [...] Frage, wie in Zukunft Lernprozesse [...] individualisiert werden können“.

Schüler/-innen, die an Theaterarbeit in der Fremdsprache teilnehmen, unterscheiden sich dabei – als eine zentrale Variable – in Hinblick auf *ihre bisherige Erfahrung mit Theater* und *ihr Interesse am Theater*, ein Aspektbündel, das im Folgenden als „Theateraktivität“ bezeichnet wird. Schüler/-innen, die über viel Erfahrung mit Theaterarbeit und ein hohes Interesse am Theater verfügen, weisen demnach eine hohe „Theateraktivität“ auf. Schüler/-innen, die wenig Erfahrung mit Theaterspiel und ein niedriges Interesse am Theater besitzen, weisen dagegen eine niedrige „Theateraktivität“ auf. Es gilt dabei, dass eine niedrige Theateraktivität nicht zwangsläufig eine negative bzw. ablehnende Haltung gegenüber Theater und Theaterspiel ausdrückt, sondern lediglich, dass ein/e Schüler/-in über wenig Erfahrung mit und/oder wenig Interesse am Theater verfügt.

Allgemein gilt in diesem Zusammenhang, dass die große Mehrheit der Schüler/-innen, die am Regelunterricht in der Schule teilnehmen, wohl eine niedrige Theateraktivität aufweisen dürfte. Dies geht aus dem 2. Jugendkulturbarometer (Keuchel & Larue, 2012) hervor, das die Freizeitaktivitäten von 14- bis 24-Jährigen in Deutschland untersucht hat. Das Kulturbarometer zeigt, dass insgesamt nur 22% der Jugendlichen bisher das Theater als ein Bildungsangebot besucht haben (Keuchel & Larue, 2012: 89). Der Anteil von Jugendlichen, die darüber hinaus in ihrer Freizeit selbst als Schauspieler/-innen aktiv sind, liegt bei lediglich 3% (Keuchel & Larue, 2012: 105).



Die Persönlichkeit von Schüler/-innen mit hoher bzw. niedriger Theateraktivität

Forschungsfrage

Vor dem skizzierten Hintergrund kann die folgende Forschungsfrage gestellt werden, die den Zusammenhang von Dramapädagogik, Theateraktivität und Schülerpersönlichkeit betrifft: Unterscheidet sich die Persönlichkeit von Lernenden, die eine hohe Theateraktivität aufweisen, von der Persönlichkeit von Lernenden, die über eine niedrige Theateraktivität verfügen? Und, als eine Anschlussfrage, wenn ein solcher Unterschied besteht, in welchen Persönlichkeitsaspekten unterscheiden sich Schüler/-innen mit hoher bzw. niedriger Theateraktivität (z.B. Empathie, Kreativität, Offenheit usw.)?

Obwohl diese Fragestellung nach Wissen des Autors in keiner vorherigen Studie untersucht wurde, steht die Forschungsfrage dennoch nicht in einem gänzlich ‚leeren Raum‘. So geben die Ergebnisse der DICE-Studie (2010) bereits Hinweise auf mögliche Befunde, die aus der vorliegenden Untersuchung hervorgehen könnten. Die DICE-Studie untersuchte Jugendliche aus einer Vielzahl von Ländern (z.B. Norwegen, Palästina, Portugal usw.), die sich im Rahmen der Studie *für* bzw. *gegen* die Teilnahme an Theaterarbeit entscheiden konnten. Diese Entscheidung zur Theaterteilnahme erlaubt ebenfalls eine Aussage zur Theateraktivität der Schüler/-innen, da sie in etwa dem ‚Theaterwunsch‘ in diesem Beitrag entspricht (vgl. ‚Fragebogen‘ weiter unten). Da die DICE-Studie darüber hinaus ausgewählte Persönlichkeitsaspekte der Jugendlichen erhob, können hieraus ebenfalls Aussagen zu Persönlichkeitsunterschieden in Abhängigkeit von der Theateraktivität der Schüler/-innen gewonnen werden. So zeigt die DICE-Studie beispielsweise signifikante Unterschiede zwischen Lernenden, die sich *für* bzw. *gegen* Theaterarbeit entscheiden, in Hinblick auf mehrere Eigenschaften, die auch in diesem Beitrag untersucht werden: ihre ‚empathische Perspektivübernahme‘ bzw. ‚Empathie‘ (DICE, 2010: 26), ihre ‚Kreativität‘ (DICE, 2010: 25), ihre ‚aktive Beteiligung‘ (DICE, 2010: 28) – die der ‚Ausdauer‘ in diesem Beitrag gleicht –, ihre ‚soziale Akzeptanz einer unbekanntem Nation‘ (DICE, 2010: 27) – die der ‚Offenheit‘ in diesem Beitrag ähnelt – sowie ihr ‚Vertrauen bei der Kommunikation‘ (DICE, 2010: 23) – das der ‚Sprechangst‘ in diesem Beitrag gleicht. Für alle fünf Aspekte weisen Jugendliche, die sich *für* das Theaterspiel entscheiden, (signifikant) höhere Werte auf als Jugendliche, die sich *gegen* das Theaterangebot entschließen. Die DICE-Studie gibt somit erste Hinweise darauf,



welche Ergebnisse auch im Rahmen dieser Untersuchung erwartet werden können. Es bleibt damit abzuwarten, ob der Beitrag die Befunde der DICE-Studie (2010) erneut bekräftigt oder ggf. widersprüchliche Evidenz hervorbringt.

Um für diesen Beitrag eine empirische Antwort zu der skizzierten Forschungsfrage zu gewinnen, konnten Daten aus einer laufenden Studie zur Theaterarbeit genutzt werden, die unter der Leitung von Carola Surkamp am Lehrstuhl für Fachdidaktik Englisch der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt wird (Titel: „Bühne frei: Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung“).¹¹ Die „Bühne frei“-Studie hat zum Ziel, die Wirkungsweise einzelner Strukturelemente der fremdsprachlichen Theaterarbeit auf die Persönlichkeit der Schüler/-innen zu untersuchen. Um die skizzierte Frage nach der Persönlichkeit von Schüler/-innen mit hoher bzw. niedriger Theateraktivität zu beantworten, wurden passende quantitative Daten aus der „Bühne frei“-Studie entnommen und zur Beantwortung der Forschungsfrage genutzt. Dieser Beitrag betrachtet damit *nicht die Wirkung* der Theaterarbeit auf die Persönlichkeit, sondern nutzt lediglich passende Daten der „Bühne frei“-Studie, um den Zusammenhang von Theateraktivität und Schülerpersönlichkeit zu beleuchten. Diese Daten stammen aus den ersten beiden von insgesamt vier Kohorten von Schülern und Schülerinnen, die im Rahmen der „Bühne frei“-Studie untersucht werden (d.h. 2. Schulhalbjahr 2018/19 und 1. Schulhalbjahr 2019/20).

Untersuchungsgruppe bzw. Teilnehmer/-innen

Die Untersuchungsgruppe für diesen Beitrag umfasste 31 Schüler/-innen, die eine Integrierte Gesamtschule (IGS) in Geismar, einem Stadtteil von Göttingen, besuchen. An der IGS Geismar stehen den Schülern und Schülerinnen verschiedene Angebote zur Gestaltung ihrer Nachmittage zur Verfügung, aus denen sie frei auswählen können: z.B. Bandprojekte, Kletterwand, Schreinerei, Theaterspiel usw. Um ihre Wahl zu treffen, füllen die Schüler/-innen einen Wahlzettel aus, auf dem sie fünf Wunschangebote angeben. Diese Angebote sind nach Wunschplatz geordnet und können somit an erster, zweiter usw. Stelle stehen. Alle Schüler/-innen der Untersuchungsgruppe nahmen über das Nachmittagsangebot der IGS Geismar an einer Englisch-Theater-AG teil, in der ein

¹¹ Die „Bühne frei“-Studie wird im Rahmen des Forschungsfonds Kulturelle Bildung gefördert. Der Forschungsfonds ist ein Projekt des *Rates für Kulturelle Bildung e.V.*, getragen von der *Stiftung Mercator* und der *Karl Schlecht Stiftung*.



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

Theaterstück auf Englisch erarbeitet, inszeniert und aufgeführt wurde. Der Wunschplatz der Schüler/-innen für die Teilnahme an der Englisch-Theater-AG umfasste dabei alle Wahlmöglichkeiten von Platz 1 bis Platz 5. Konkret handelte es sich bei der Untersuchungsgruppe um zwei Englisch-Theater-AGs für die Unterstufe (Klasse 5 & 6) und zwei Englisch-Theater-AGs für die Mittelstufe (Klasse 7–10), die im 2. Schulhalbjahr 2018/19 und 1. Schulhalbjahr 2019/20 stattfanden.

Fragebogen: Erfassung der Persönlichkeit und Theateraktivität der Schüler/-innen

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden den Schülern und Schülerinnen Fragen zu ihrer Persönlichkeit und Theateraktivität gestellt, die auf einem gemeinsamen Fragebogen zusammengefasst waren. Die dabei untersuchten Persönlichkeitseigenschaften waren (a) ‚Empathie‘ bzw. Einfühlungsvermögen, (b) ‚Kreativität‘ bzw. Vorstellungskraft, (c) ‚Ausdauer‘ bzw. Anstrengungsbereitschaft, (d) ‚Offenheit‘ bzw. Umgang mit Ungewissheit und (e) ‚Sprechangst‘ beim Gebrauch der Fremdsprache. Die betrachteten Maße für die Theateraktivität der Schüler/-innen waren (I) ‚Theaterteilnahme‘ bzw. vorherige Teilnahme an Theaterarbeit, (II) ‚Theaterwunsch‘ bzw. Wunschplatz der Englisch-Theater-AG auf dem Wahlzettel, (III) ‚Theatererfahrung‘ bzw. zeitlicher Umfang der bisherigen Theaterarbeit und (IV) ‚Theaterinteresse‘ bzw. das eigene Interesse am Theater.¹²

Zur Erfassung der Persönlichkeitsaspekte enthielt der Fragebogen fünf Skalen, die sich auf jeweils eine der Persönlichkeitseigenschaften (a) – (e) bezogen. Diese fünf Skalen waren Standardtests der Pädagogischen Psychologie bzw. Persönlichkeitspsychologie entnommen. So entspricht (a) ‚Empathie‘ der Skala für das ‚Erkennen von Emotionen‘ des EKF-Tests (Rindermann, 2009), (b) ‚Kreativität‘ der ‚Kreativität‘ des HiPIC-Tests (Bleidorn & Ostendorf, 2009), (c) ‚Ausdauer‘ der ‚Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft‘ des SSL-Tests (Petermann & Petermann, 2014), (d) ‚Offenheit‘ der ‚Ungewissheitstoleranzskala‘ (Dalbert, 2002) und (e) ‚Sprechangst‘ der ‚Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen‘ des mEKBA-L2E-Tests (Faber, 2009). Die Items aller Skalen wurden über 4-stufige Likert-Skalen mit den Antwortoptionen „stimmt gar nicht“ (1), „stimmt eher nicht“ (2), „stimmt eher“ (3) und

¹² Alle Variablen, die im Rahmen der Studie untersucht wurden, sind zur besseren Kennzeichnung in einfache Anführungszeichen gesetzt (z.B. ‚Alter‘, ‚Empathie‘, ‚Theaterinteresse‘).



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

„stimmt genau“ (4) erfasst, wobei 1 die niedrigste und 4 die höchste Ausprägung darstellte (z.B. „Ich bringe neue Ideen ein“ als ein Item der Skala zu ‚Kreativität‘). Eine 4-stufige Likert-Skala wurde gewählt, damit den Schüler/-innen keine (scheinbar) neutrale Mittelkategorie zur Verfügung stand. So sollte verhindert werden, dass sie die mittlere Option als Ausweichantwort wählen, wenn sie eine Frage nicht beantworten wollten oder bei der Beantwortung unsicher waren (vgl. Bortz & Döring, 2006: 180). Falls die Skalen der Originaltests mehr als 7 Items aufwiesen, wurde diese auf 7 Items gekürzt, um so die Durchführbarkeit des gesamten Fragebogens zu gewährleisten. (Dies bezieht sich v.a. auf die Aufmerksamkeitsspanne der z.T. 10-jährigen Schüler/-innen).¹³

Zur Erfassung der Theateraktivität enthielt der Fragebogen vier Fragen bzw. Skalen, welche die vier Maße der Theateraktivität darstellten. Die (I) ‚Theaterteilnahme‘, d.h. die vorherige Teilnahme an Theaterarbeit, wurde erfasst, indem die Schüler/-innen die Frage „Hast du in der Vergangenheit schon einmal Theater gespielt?“ mit „Ja“ oder „Nein“ beantworteten. Der (II) ‚Theaterwunsch‘ wurde erhoben, indem die Schüler/-innen angaben, an welche Position sie die Englisch-Theater-AG auf ihrem Wahlzettel gesetzt hatten. (Da an der IGS Geismar ebenfalls eine deutschsprachige Theater-AG angeboten wurde, bildet der ‚Theaterwunsch‘ wohl neben dem Wunsch nach Theaterspiel auch einen Wunsch nach der Fremdsprache Englisch ab). Der ‚Theaterwunsch‘ nimmt somit Werte von 1 bis 5 an, wobei ein *niedrigerer Wert* für eine *höhere Theateraktivität* steht. Die (III) ‚Theatererfahrung‘ wurde erfasst, indem die Schüler/-innen angaben, über welche Dauer (in Wochen) und in welchem Umfang (in Stunden / Woche) sie bereits an einer Form der Theaterarbeit – auch außerhalb der Schule – teilgenommen hatten. (Schüler/-innen ohne bisherige ‚Theaterteilnahme‘ übergangen diese Frage und erhielten den Wert 0 für ‚Theatererfahrung‘). Aus den Angaben zu Dauer und Umfang konnte die bisherige ‚Theatererfahrung‘ der Lernenden berechnet werden (‚Theatererfahrung‘ = Dauer x Umfang = Wochen x Stunden / Woche), die Werte von 0 bis 384 Stunden annahm. Die ‚Theatererfahrung‘ bezieht sich damit nur auf die aktive Erfahrung der Schüler/-innen als Schauspieler/-innen und nicht auf ihre Erfahrung mit Theater durch z.B. Theaterbesuche. Eine höhere ‚Theatererfahrung‘ drückt hier eine höhere Theateraktivität aus. Schließlich

¹³ Um für die gekürzten Fragebogenskalen dennoch eine akzeptable Reliabilität zu erreichen, wurden – nach Abschluss der Erhebung – Items aus den Skalen für ‚Kreativität‘ und ‚Offenheit‘ entfernt, die eine zu geringe Trennschärfe aufwiesen. Der Itemausschluss fand statt, bevor die inferenzstatistischen Analysen durchgeführt wurden, um eine Beeinflussung der Ergebnisse durch die Itemauswahl zu verhindern.



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

wurde das (IV) ‚Theaterinteresse‘ der Schüler/-innen über sechs 4-stufige Likert-Items erfasst (mit Antwortoptionen wie oben). Davon waren 3 Items aus Domkowsky (2011: 519) entnommen (z.B. „Mir macht Theaterspielen Spaß“), während 3 Items für die Studie neu aufgesetzt wurden (z.B. „Ich schaue mir gerne Theaterstücke an“). Damit umfasst das ‚Theaterinteresse‘ auch den in der ‚Theatererfahrung‘ nicht abgebildeten Aspekt der vorherigen Theaterbesuche der Schüler/-innen. Auch hier steht ein höheres ‚Theaterinteresse‘ für eine höhere Theateraktivität der Lernenden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, ob und inwiefern sich Schüler/-innen mit hoher bzw. niedriger Theateraktivität in ihrer Persönlichkeit unterscheiden, wurde schließlich die Persönlichkeit (z.B. ‚Empathie‘, ‚Kreativität‘) mit der Theateraktivität (z.B. ‚Theaterwunsch‘, ‚Theaterinteresse‘) der Schüler/-innen in Bezug gesetzt. Werden systematische Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsaspekten und Maßen der Theateraktivität der Schüler/-innen sichtbar, so kann daraus geschlossen werden, dass eine hohe bzw. niedrige Theateraktivität mit hohen bzw. niedrigen Werten dieser Persönlichkeitseigenschaften verbunden ist (z.B. Schüler/-innen mit hohem ‚Theaterinteresse‘ weisen eine erhöhte ‚Kreativität‘ auf).

Durchführung der Befragung

Die Befragung wurde in der ersten Sitzung der jeweiligen Englisch-Theater-AG durchgeführt. Nach einer Einweisung durch den Studienleiter beantworteten die Schüler/-innen eigenständig die Fragen zu ihrer Persönlichkeit, ihrer Theateraktivität sowie den üblichen sozio-demografischen Aspekten (d.h. ‚Alter‘, ‚Geschlecht‘, ‚Klassenstufe‘).

Ergebnisse – Deskriptive Darstellung

Bevor die Forschungsfrage beantwortet wird, soll zunächst ein deskriptiver, beschreibender Überblick über die Ergebnisse der Befragung erfolgen, d.h. zur Biografie, zur Persönlichkeitsstruktur und zur Theateraktivität der Schüler/-innen. Auf diese Weise sollen die folgenden inferenzstatistischen Analysen sinnvoll im Gesamtbild der Gruppenstruktur kontextualisiert werden.

Blickt man an erster Stelle auf die sozio-demografischen Angaben der Schüler/-innen, so zeigt sich, dass die 31 Teilnehmer/-innen der Englisch-Theater-AGs im Mittel etwas unter 12 Jahre alt waren, wobei die Altersspanne zwischen 10 und 14 Jahren lag (Tabelle 1). Die



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

Schüler/-innen waren zum größten Teil weiblich, mit einem Geschlechterverhältnis von 27 (weibl.) zu 4 (männl.) bzw. 87% (weibl.) zu 13% (männl.). Dieser sichtbare Überhang an Schülerinnen kann als ein Charakteristikum für den Bereich „Theaterarbeit“ angesehen werden. So berichtet z.B. Domkowsky (2011: 375) in ihrer Studie zu *Theaterspielen – und seine Wirkungen* ein Geschlechterverhältnis von 56% (weibl.) zu 44% (männl.) für die Klassenstufen 8, 12 und 13. (Der Grund für diese Ungleichverteilung scheint in den persönlichen Auswahlpräferenzen der Geschlechter und ggf. in tradierten Rollenvorstellungen von ‚sozialen‘ vs. ‚technischen‘ Freizeitbeschäftigungen zu liegen). Die Zugehörigkeit der Schüler/-innen zu den Klassen 5, 6, 7 und 8 ist hingegen sehr einheitlich verteilt (Tabelle 1).

Anzahl	Alter				Geschlecht		Klassenstufe (Anzahl)				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	weiblich	männlich	5	6	7	8
31	11.71	1.40	10	14		27	4	9	6	8	8

Tabelle 1: *Deskriptive Darstellung der sozio-demografischen Angaben der Untersuchungsgruppe.*

Blickt man im nächsten Schritt auf die Persönlichkeitsstruktur der Schüler/-innen, die über die Fragebogenskalen erhoben wurde, werden die Ausprägungen der Persönlichkeitsaspekte ‚Empathie‘, ‚Kreativität‘, ‚Ausdauer‘, ‚Offenheit‘ und ‚Sprechangst‘ sichtbar (Tabelle 2).

‚Empathie‘ Skala von 1–4 ($\alpha = .82$)		‚Kreativität‘ Skala von 1–4 ($\alpha = .54$)		‚Ausdauer‘ Skala von 1–4 ($\alpha = .76$)		‚Offenheit‘ Skala von 1–4 ($\alpha = .26$)		‚Sprechangst‘ Skala von 1–4 ($\alpha = .71$)	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3.29	.44	3.06	.40	2.80	.68	2.63	.59	1.99	.55

Tabelle 2: *Deskriptive Darstellung der Persönlichkeitsstruktur der Untersuchungsgruppe.*

Werden diese Werte in einem Balkendiagramm aufgetragen, so zeigt sich, dass die Mittelwerte für ‚Empathie‘, ‚Kreativität‘, ‚Ausdauer‘ und ‚Offenheit‘ sich im oberen Bereich der Skala befinden, während die ‚Sprechangst‘ für Englisch als Fremdsprache im unteren Bereich angesiedelt ist (Abb. 1). Da keine Vergleichsgruppe vorliegt, lässt sich aus der



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

deskriptiven Betrachtung jedoch keine Aussage darüber treffen, ob es sich bei diesen Werten um hohe oder niedrige Ausprägungen dieser Persönlichkeitsaspekte handelt. Was aus den Antworten hervorgeht, ist jedoch, dass die Lernenden die Items zu ihrer ‚Empathie‘, ‚Kreativität‘ und ‚Ausdauer‘ im Mittel mit 3 (d.h. „stimmt eher“) beantworteten, zu ihrer ‚Offenheit‘ im Mittel zwischen 2 (d.h. „stimmt eher nicht“) und 3 (d.h. „stimmt eher“) und zu ihrer ‚Sprechangst‘ im Mittel mit 2 (d.h. „stimmt eher nicht“), wobei eine niedrige Ausprägung der ‚Sprechangst‘ aus fremdsprachendidaktischer Perspektive wünschenswert ist.

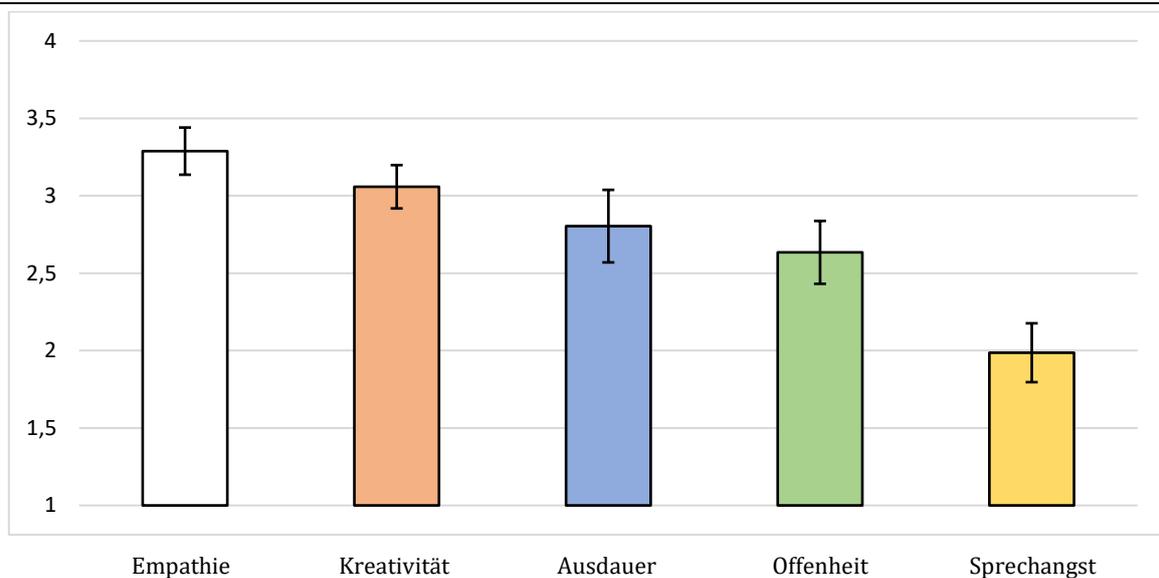


Abb. 1: Balkendiagramm der Persönlichkeitsstruktur der Untersuchungsgruppe. Die Balkenhöhe zeigt die Mittelwerte, die Fehlerindikatoren das 95%-Konfidenzintervall.

Blickt man im nächsten Schritt auf die Theateraktivität bzw. Theateraktivitäts-Maße der Schüler/-innen, ergibt sich das folgende Bild (Tabelle 3). Für die ‚Theaterteilnahme‘ zeigt sich, dass 24 der 31 Schüler/-innen bereits in der Vergangenheit an einem theaterpädagogischen Angebot teilgenommen hatten. Für den ‚Theaterwunsch‘ wird sichtbar, dass 9 Lernende die Englisch-Theater-AG als Erstwunsch, 5 als Zweitwunsch, 12 als Drittwunsch und jeweils 1 Schüler/-in als Viert- und Fünftwunsch angegeben hatten. (Dabei konnten 3 Schüler/-innen keine Angabe mehr zu ihrem ‚Theaterwunsch‘ machen). Für die ‚Theatererfahrung‘ ergibt sich ein Mittelwert von etwa 48 Stunden an bisheriger Theaterarbeit – dies entspräche bei 2 Stunden Theater pro Woche in etwa einem halben Jahr –, wobei die Streuung innerhalb der Gruppe auffällig groß ist. Dies bedeutet, dass die bisherige Theatererfahrung zwischen den Schülern und Schülerinnen stark divergiert



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

bzw. auseinandergeht. So weisen z.B. 7 Schüler/-innen keinerlei ‚Theatererfahrung‘ auf (d.h. 0 Stunden), während 3 Schüler/-innen über mehr als 300 Stunden an ‚Theatererfahrung‘ verfügen. Das ‚Theaterinteresse‘ nimmt mit 3.04 auf einer Skala von 1–4 einen Wert im oberen Bereich der Skala an, wobei auch hier eine Vergleichsgruppe fehlt. Jedoch ist hier, wie oben, plausibel, dass die Schüler/-innen über ein erhöhtes ‚Theaterinteresse‘ verfügen, da der Mittelwert ihres Interesses bei etwa 3 (d.h. „stimmt eher“) liegt.

‚Theater- teilnahme‘		‚Theaterwunsch‘ (Anzahl pro Wunsch)					‚Theatererfahrung‘ (in Stunden)				‚Theaterinteresse‘ Skala von 1–4 ($\alpha = .88$)	
ja	nein	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
24	7	9	5	12	1	1	48.23	94.29	0	384	3.04	.68

Tabelle 3: *Deskriptive Darstellung der Theateraktivität der Untersuchungsgruppe.*

Ergebnisse – Inferenzstatistische Auswertung

Mit Blick auf die Forschungsfrage, ob sich Schüler/-innen mit hoher bzw. niedriger Theateraktivität in ihrer Persönlichkeit unterscheiden, wurden vier statistische Vergleiche zwischen der Persönlichkeit und Theateraktivität der Lernenden durchgeführt. Dabei können inferenzstatistische Tests überprüfen, ob die Befunde aus der Stichprobe (d.h. die untersuchten Englisch-Theater-AGs) auch auf eine zugehörige Grundgesamtheit (d.h. Schüler/-innen in Englisch-Theater-AGs allgemein) übertragen werden können oder ob diese Befunde auch durch einen Zufall zustande gekommen sein könnten – und damit nicht über die Stichprobe hinaus generalisierbar wären. Dazu wurden *t*-tests (für die ‚Theaterteilnahme‘), Korrelationen (für ‚Theaterwunsch‘, ‚Theatererfahrung‘ und ‚Theaterinteresse‘) sowie lineare Regressionen (zur Abschätzung der Erklärungskraft von ‚Theaterwunsch‘, ‚Theatererfahrung‘ und ‚Theaterinteresse‘) als inferenzstatistische Verfahren eingesetzt.

An erster Stelle wurde die Persönlichkeit der Schüler/-innen mit ihrer ‚Theaterteilnahme‘ abgeglichen. Hier steht ein „Ja“ für eine hohe Theateraktivität, ein „Nein“ für eine niedrige Theateraktivität. An zweiter Stelle wurde die Persönlichkeit mit dem ‚Theaterwunsch‘ der Schüler/-innen in Bezug gesetzt. Ist der ‚Theaterwunsch‘ niedrig, liegt eine hohe Theateraktivität vor, ist er dagegen hoch, ist die Theateraktivität der Schüler/-innen



niedrig. (Es sei erneut angemerkt, dass ein niedriger Wunsch, z.B. Wunschplatz 1, einen hohen Stellenwert bzw. eine hohe Präferenz der Lernenden ausdrückt). An dritter Stelle wurden die Persönlichkeitsmerkmale mit der bisherigen ‚Theatererfahrung‘ der Schüler/-innen abgeglichen. Ist die ‚Theatererfahrung‘ groß, liegt eine hohe Theateraktivität vor, ist sie dagegen klein, ist auch die Theateraktivität niedrig. An vierter Stelle wurde die Persönlichkeit zum ‚Theaterinteresse‘ der Schüler/-innen in Beziehung gesetzt. Auch hier gilt, dass ein hohes ‚Theaterinteresse‘ für eine hohe Theateraktivität steht und umgekehrt. Die statistischen Vergleiche zwischen den vier Theateraktivitätsmaßen und der Persönlichkeit der Schüler/-innen werden in den folgenden Abschnitten I, II, III und IV einzeln durchgeführt und dort genauer erläutert.

Vorab, bevor diese Vergleiche vorgestellt werden, soll erneut betont werden, dass die folgenden Auswertungen *keine Wirkungsbehauptungen betreffen bzw. untersuchen* (z.B. „Die vorherige ‚Theaterteilnahme‘ führt zu mehr ‚Kreativität‘ bei Schüler/-innen“). Die vorliegenden Daten sind lediglich geeignet, Zusammenhänge zwischen der Theateraktivität und Persönlichkeit der Schüler/-innen aufzeigen, jedoch nicht dazu, eine Ursache-Wirkungs-Kausalität zwischen diesen Aspekten zu belegen. Gleichzeitig schließen die Befunde jedoch nicht aus, dass eine solche Wirkungskausalität tatsächlich existiert.

I. Auswertung für ‚Theaterteilnahme‘ und Persönlichkeit

An erster Stelle wurde ein Zusammenhang zwischen der ‚Theaterteilnahme‘ und der Persönlichkeit der Schüler/-innen überprüft. Da es sich bei dieser Frage um eine kategoriale Variable handelt („Ja“ / „Nein“), wurden für alle Persönlichkeitsaspekte *t*-tests berechnet, welche die Theaterteilnahme als ihren Faktor nutzen („Ja“ / „Nein“). Die Ergebnisse dieser Auswertungen stellen sich dar wie folgt:

- Für die ‚Empathie‘ ergibt die Theaterteilnahme ($M = 3.33$) und Nicht-Theaterteilnahme ($M = 3.13$) keinen signifikanten Unterschied, mit $t(9) = -1.05, p = .321$
- Für die ‚Kreativität‘ ergibt die Theaterteilnahme ($M = 3.13$) und Nicht-Theaterteilnahme ($M = 2.80$) einen **marginal signifikanten** Unterschied, mit $t(9) = -1.96, p = .080^+$
- Für die ‚Ausdauer‘ ergibt die Theaterteilnahme ($M = 2.90$) und Nicht-Theaterteilnahme ($M = 2.46$) einen **marginal signifikanten** Unterschied, mit $t(12) = -1.79, p = .097^+$



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

- Für die ‚Offenheit‘ ergibt die Theaterbeteiligung ($M = 2.68$) und Nicht-Theaterbeteiligung ($M = 2.48$) keinen signifikanten Unterschied, mit $t(10) = -.86$, $p = .409$
- Für die ‚Sprechangst‘ ergibt die Theaterbeteiligung ($M = 1.88$) und Nicht-Theaterbeteiligung ($M = 2.34$) einen **signifikanten** Unterschied, mit $t(13) = 2.47$, $p = .027^*$

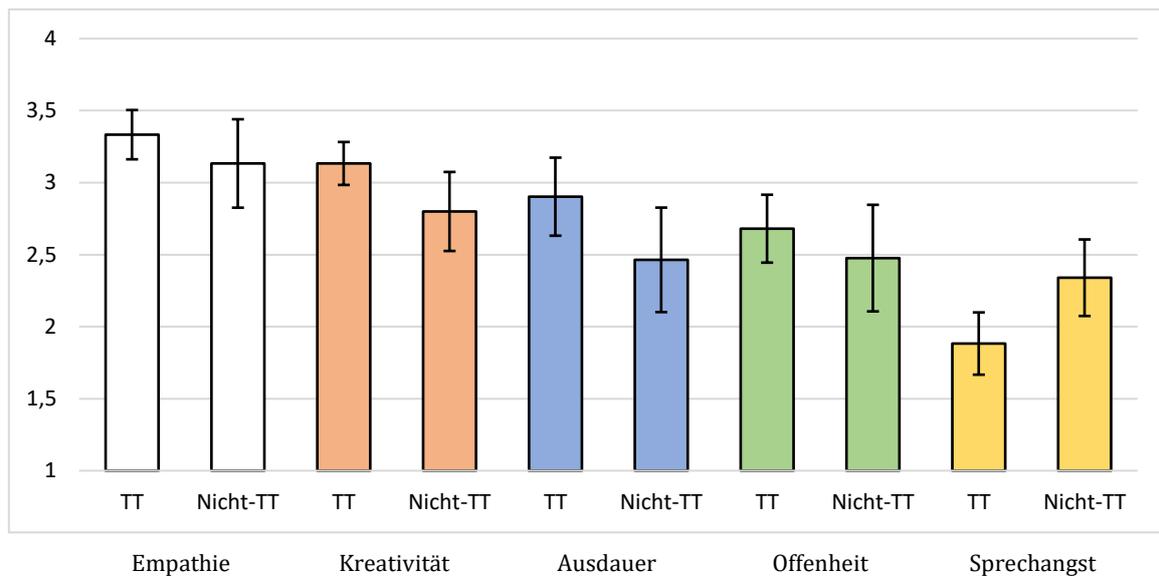


Abb. 2: Balkendiagramm für die Persönlichkeitsaspekte der Untersuchungsgruppe, unterteilt nach „Theaterbeteiligung“ (TT) und „Nicht-Theaterbeteiligung“ (Nicht-TT). Die Balkenhöhe zeigt die Mittelwerte, die Fehlerindikatoren das 95%-Konfidenzintervall.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die bisherige ‚Theaterbeteiligung‘ mit einem signifikanten Unterschied der ‚Sprechangst‘ der Schüler/-innen verbunden ist, wonach Lernende mit vorheriger ‚Theaterbeteiligung‘ weniger Sprechangst beim Gebrauch der Fremdsprache aufweisen. Gleichzeitig zeigen sich marginal signifikante Unterschiede für die ‚Kreativität‘ und ‚Ausdauer‘, worin Schüler/-innen mit ‚Theaterbeteiligung‘ jeweils höhere Ausprägungen zeigen (Abb. 2).

II. Auswertung für ‚Theaterwunsch‘ und Persönlichkeit

An zweiter Stelle wurde der Zusammenhang zwischen dem ‚Theaterwunsch‘ und der Persönlichkeit der Schüler/-innen überprüft. Da es sich bei beiden Aspekten um kontinuierliche Variablen handelt, konnten Korrelationen zwischen dem ‚Theaterwunsch‘ und den Persönlichkeitseigenschaften berechnet werden. Sind diese Korrelationen



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

signifikant, so stehen Wunsch und Persönlichkeitsaspekt in einem systematischen Zusammenhang. Die Auswertungen zeigen im Einzelnen die folgenden Befunde:¹⁴

- Für die ‚Empathie‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem ‚Theaterwunsch‘, mit $r(26) = .069, p = .726$
- Für die ‚Kreativität‘ ergibt sich ein **signifikanter** Zusammenhang mit dem ‚Theaterwunsch‘, mit $r(26) = -.433, p = .022^*$
- Für die ‚Ausdauer‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem ‚Theaterwunsch‘, mit $r(26) = .106, p = .593$
- Für die ‚Offenheit‘ ergibt sich ein **signifikanter** Zusammenhang mit dem ‚Theaterwunsch‘, mit $r(26) = -.378, p = .047^*$
- Für die ‚Sprechangst‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem ‚Theaterwunsch‘, mit $r(26) = -.031, p = .877$

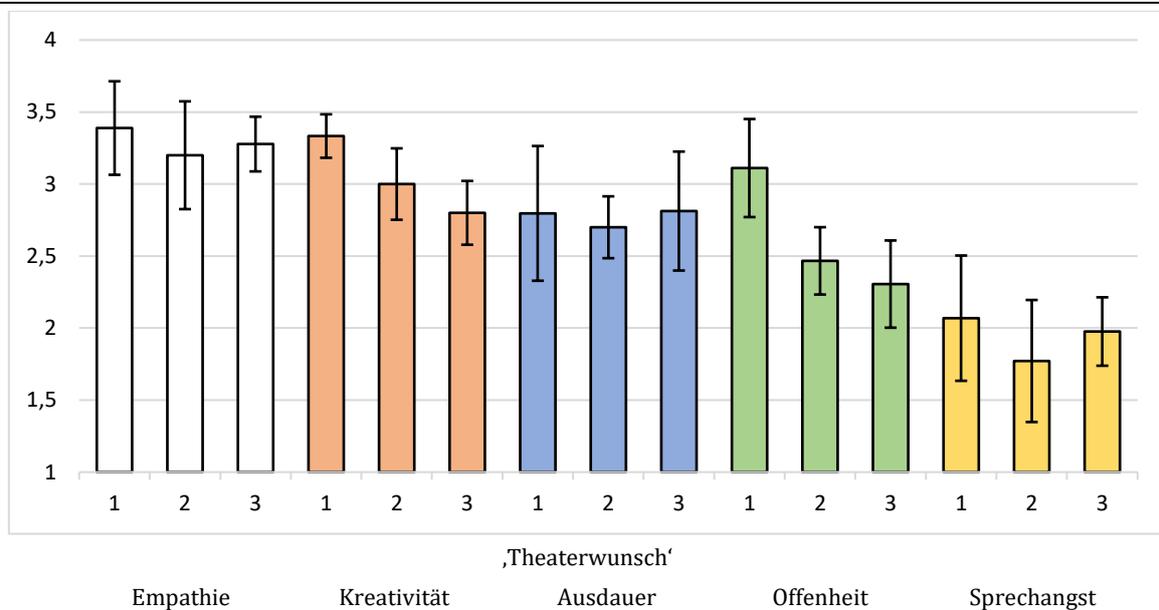


Abb. 3: Balkendiagramm für die Persönlichkeitsaspekte der Untersuchungsgruppe, unterteilt nach ‚Theaterwunsch‘. Aus Platzgründen werden nur Wunsch 1, 2 und 3 angezeigt. Die Balkenhöhe zeigt die Mittelwerte, die Fehlerindikatoren das 95%-Konfidenzintervall.

Wie die Auswertung offenbart, weist der ‚Theaterwunsch‘ einen signifikanten Zusammenhang mit den Aspekten ‚Kreativität‘ und ‚Offenheit‘ auf. Für beide Bereiche gilt,

¹⁴ Die Anzahl der Schüler/-innen, die in diese und die folgenden Korrelationen einbezogen wurden, liegt unter der Größe der Untersuchungsgruppe von $N = 31$ und variiert zwischen den einzelnen Auswertungen. Der Grund ist, dass die Schüler/-innen durch Auslassung von Antworten auf dem Fragebogen z.T. „ungültige“ bzw. „leere“ Antworten erzeugt hatten. Diese Leerantworten konnten nicht in die Rechnungen aufgenommen werden.



dass eine höhere Ausprägung des ‚Theaterwunsches‘ mit einer niedrigeren Ausprägung der Eigenschaften ‚Kreativität‘ und ‚Offenheit‘ verbunden ist (wie aus dem negativen Vorzeichen der Korrelationen sichtbar ist). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass ein niedriger ‚Theaterwunsch‘ mit einer höheren Ausprägung der ‚Kreativität‘ und ‚Offenheit‘ verknüpft ist. Um die Größe bzw. Stärke dieser Unterschiede in Abhängigkeit vom ‚Theaterwunsch‘ zu ermitteln, kann darüber hinaus eine lineare Regression berechnet werden. Für die Unterschiede der ‚Kreativität‘ in Bezug auf den ‚Theaterwunsch‘ ergibt sich $F(1, 26) = 5.984$, $p = .022^*$, $R^2 = .156$, in der jede Senkung des ‚Theaterwunsches‘ um 1 eine Steigerung der ‚Kreativität‘ um .163 vorhersagt. Demnach lägen die Werte der ‚Kreativität‘ bei Schüler/-innen mit Wunsch 1 und 5 auf einer Skala von 1–4 um etwa .652 auseinander. Als Effektstärke des ‚Theaterwunsches‘ auf die ‚Kreativität‘ ergibt sich $\beta = .433$, die als mittel bezeichnet wird. Für eine Vorhersage der ‚Offenheit‘ aus dem ‚Theaterwunsch‘ zeigt sich $F(1, 26) = 4.347$, $p = .047^*$, $R^2 = .110$, in der jede Senkung des ‚Theaterwunsches‘ um 1 mit einer Steigerung der ‚Offenheit‘ um .215 einhergeht. Hier lägen die Werte der ‚Offenheit‘ bei Schüler/-innen mit Wunsch 1 und 5 um etwa .860 auseinander. Als Effektstärke des ‚Theaterwunsches‘ auf die ‚Offenheit‘ ergibt sich $\beta = .378$, die ebenfalls als mittel gilt.

Es sei ergänzt, was unter dem Maß der „Effektstärke“ bzw. „effect size“ verstanden werden kann. Dazu führt Riazi (2016: 100) hilfreich aus: „Effect size is a statistical measure which is calculated to determine the strength of the observed relationship between variables. It is different from statistical significance because the statistical significance only shows whether the observed relationship is due to chance or sampling error or not. [...] [E]ffect size can indicate the strength of relations or group differences in research studies“ (ohne Hervorhebungen).

III. Auswertung für ‚Theatererfahrung‘ und Persönlichkeit

Als dritte Möglichkeit, die skizzierte Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein Abgleich zwischen den Persönlichkeitsaspekten und der ‚Theatererfahrung‘ der Schüler/-innen durchgeführt. Auch hier sind Korrelationen geeignet, um einen systematischen Zusammenhang zwischen der ‚Theatererfahrung‘ und der Persönlichkeit der Schüler/-innen zu überprüfen. Die Auswertungen zeigen im Einzelnen die folgenden Befunde:

- Für die ‚Empathie‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit der ‚Theatererfahrung‘, mit $r(29) = .103$, $p = .583$



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

- Für die ‚Kreativität‘ ergibt sich ein **marginal signifikanter** Zusammenhang mit der ‚Theatererfahrung‘, mit $r(29) = .306, p = .095^+$
- Für die ‚Ausdauer‘ ergibt sich ein **signifikanter** Zusammenhang mit der ‚Theatererfahrung‘, mit $r(29) = .455, p = .010^*$
- Für die ‚Offenheit‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit der ‚Theatererfahrung‘, mit $r(29) = .158, p = .395$
- Für die ‚Sprechangst‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit der ‚Theatererfahrung‘, mit $r(29) = -.089, p = .633$

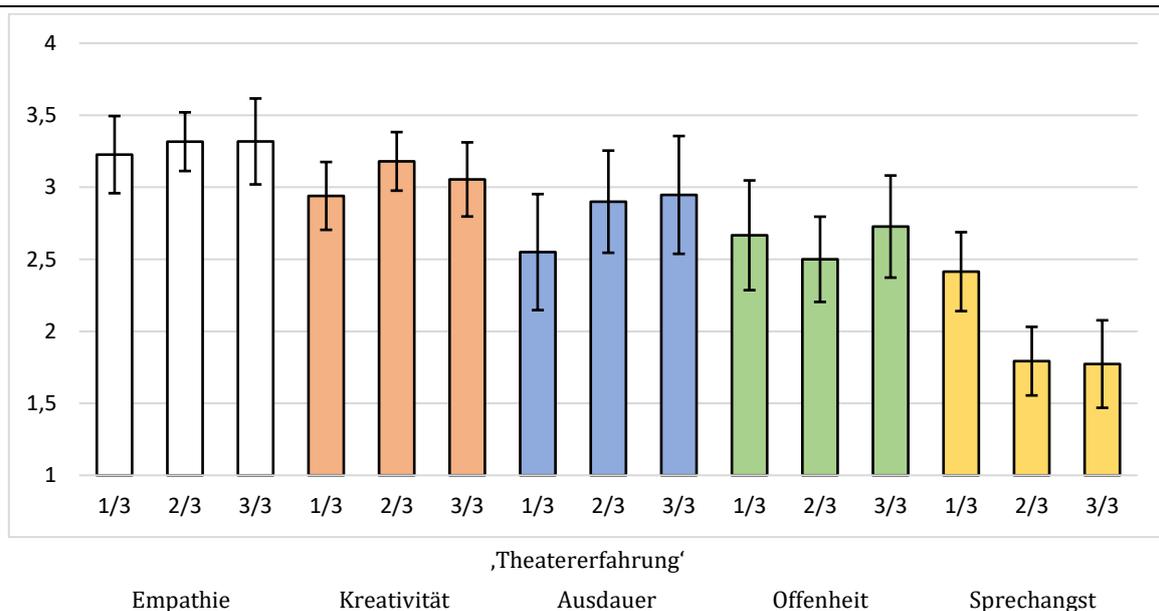


Abb. 4: Balkendiagramm für die Persönlichkeitsaspekte der Untersuchungsgruppe, unterteilt nach ‚Theatererfahrung‘ (erstes, zweites und drittes Drittel innerhalb der Gruppe in ansteigender Reihenfolge). Die Balkenhöhe zeigt die Mittelwerte, die Fehlerindikatoren das 95%-Konfidenzintervall.

Wie die Auswertung zeigt, weist die ‚Theatererfahrung‘ einen signifikanten Zusammenhang mit der ‚Ausdauer‘ auf, wobei der Zusammenhang zur ‚Kreativität‘ noch marginal signifikant ist. Daraus ergibt sich, dass ein Anstieg der ‚Theatererfahrung‘ mit einem Anstieg der Aspekte ‚Ausdauer‘ und ‚Kreativität‘ verbunden ist. Auch hier können die Werte der tatsächlichen Veränderung über eine lineare Regression ermittelt werden. Eine Vorhersage der ‚Ausdauer‘ durch die ‚Theatererfahrung‘ ergibt $F(1, 29) = 7.581, p = .010^*, R^2 = .180$, worin ein Anstieg der ‚Theatererfahrung‘ um 100 Stunden einen Zuwachs der ‚Ausdauer‘ um .327 vorhersagt. Demnach lägen die Werte der ‚Ausdauer‘ bei Schüler/-innen mit keinerlei und 300 Stunden ‚Theatererfahrung‘ um etwa .981 auseinander. Als Effektstärke ergibt sich $\beta = .455$, die als mittel gilt. Für eine Vorhersage der ‚Kreativität‘



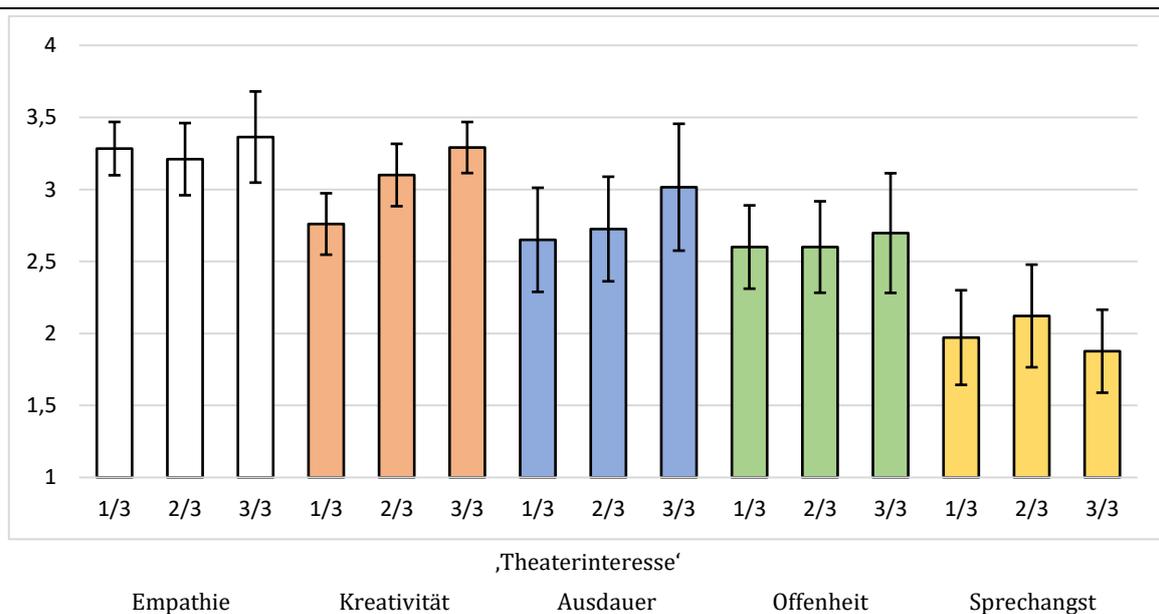
Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

aus der ‚Theatererfahrung‘ zeigt sich $F(1, 29) = 2.987, p = .095^+, R^2 = .062$, in der ein Anstieg der ‚Theatererfahrung‘ um 100 Stunden mit einer Steigerung der ‚Kreativität‘ um .131 verbunden ist. Hier lägen die Werte bei Schüler/-innen mit 0 und 300 Stunden ‚Theatererfahrung‘ um etwa .393 auseinander. Als Effektstärke ergibt sich $\beta = .306$, die ebenfalls als mittel gilt.

IV. Auswertung für ‚Theaterinteresse‘ und Persönlichkeit

Als vierte Möglichkeit wurde der Zusammenhang zwischen dem ‚Theaterinteresse‘ und den Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/-innen untersucht. Auch hier sind Korrelationen geeignet, um belastbare Zusammenhänge zwischen dem ‚Theaterinteresse‘ und der Persönlichkeit der Lernenden zu ermitteln. Die Befunde der Korrelationen sind die folgenden:

- Für die ‚Empathie‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem ‚Theaterinteresse‘, mit $r(29) = .058, p = .756$
- Für die ‚Kreativität‘ ergibt sich ein **signifikanter** Zusammenhang mit dem ‚Theaterinteresse‘, mit $r(29) = .604, p < .001^{***}$
- Für die ‚Ausdauer‘ ergibt sich ein **marginal signifikanter** Zusammenhang mit dem ‚Theaterinteresse‘, mit $r(29) = .317, p = .082^+$
- Für die ‚Offenheit‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem ‚Theaterinteresse‘, mit $r(29) = .162, p = .383$
- Für die ‚Sprechangst‘ ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem ‚Theaterinteresse‘, mit $r(29) = -.020, p = .916$



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

Abb. 5: Balkendiagramm für die Persönlichkeitsaspekte der Untersuchungsgruppe, unterteilt nach ‚Theaterinteresse‘ (erstes, zweites und drittes Drittel innerhalb der Gruppe in ansteigender Reihenfolge). Die Balkenhöhe zeigt die Mittelwerte, die Fehlerindikatoren das 95%-Konfidenzintervall.

Wie die Auswertung zeigt, steht das ‚Theaterinteresse‘ in einem signifikanten Zusammenhang zur ‚Kreativität‘, wobei der Zusammenhang zur ‚Ausdauer‘ noch marginal signifikant ist. Daraus ergibt sich – wie auch im vorherigen Ergebnis –, dass ein Anstieg des ‚Theaterinteresses‘ mit einem Anstieg der ‚Kreativität‘ und ‚Ausdauer‘ verbunden ist. Werden darüber hinaus die Werte der Veränderung über eine lineare Regression ermittelt, ergibt eine Vorhersage der ‚Kreativität‘ durch das ‚Theaterinteresse‘ $F(1, 29) = 16.67, p < .001^{***}, R^2 = .343$, wobei ein Anstieg des ‚Theaterinteresses‘ um 1 mit einer Steigerung der ‚Kreativität‘ um .358 einhergeht. Somit lägen die Werte bei Schüler/-innen mit niedrigstem (d.h. 1) und höchstem (d.h. 4) ‚Theaterinteresse‘ um etwa 1.074 auseinander. Als Effektstärke ausgedrückt ergibt sich $\beta = .604$, die als groß gilt. Für eine Vorhersage der ‚Ausdauer‘ durch das ‚Theaterinteresse‘ zeigt sich $F(1, 29) = 3.248, p = .082^+, R^2 = .070$, wonach ein Anstieg des ‚Theaterinteresses‘ um 1 eine Steigerung der ‚Ausdauer‘ um .315 vorhersagt. Hier lägen Schüler/-innen mit niedrigstem und höchstem ‚Theaterinteresse‘ um etwa .954 auseinander. Als Effektstärke ergibt sich $\beta = .317$, die als mittel gilt.

Zusammenfassung: Persönlichkeit und Theateraktivität der Schüler/-innen

In der Zusammenfassung ergibt sich das folgende Bild für den Zusammenhang zwischen der Theateraktivität und Persönlichkeitsstruktur von Schüler/-innen, die an Englisch-Theater-AGs teilnehmen. Die Befunde der durchgeführten Analysen zeigen ...

- ... keinen Zusammenhang zwischen der ‚Empathie‘ und der Theateraktivität der Schüler/-innen (d.h. für keines der Theateraktivitäts-Maße). Daraus folgt jedoch nicht, dass dieser Zusammenhang nicht existiert, sondern lediglich, dass das gewählte Studiendesign nicht in der Lage ist, diesen Zusammenhang als signifikant aufzuzeigen (vgl. ‚absence of evidence is not evidence of absence‘). Gleichzeitig gilt, sollte der Zusammenhang existieren, dass dieser wohl schwach ausgeprägt ist, da die Studie mittlere und große Zusammenhänge belegen konnte.
- ... signifikante und z.T. marginal signifikante Zusammenhänge zwischen der ‚Kreativität‘ und allen Theateraktivitäts-Maßen. Daraus folgt – im Sinne einer konvergierenden Evidenz –, dass die ‚Kreativität‘ der Schüler/-innen mit steigender Theateraktivität mit großer Sicherheit ebenfalls höhere Werte annimmt.



Die Effektstärken zeigen, dass die Theateraktivität eine mittlere bis große Vorhersagekraft auf die ‚Kreativität‘ der Schüler/-innen hat.

- ... signifikante und z.T. marginal signifikante Zusammenhänge zwischen der ‚Ausdauer‘ und *drei von vier Theateraktivitäts-Maßen*. Daraus folgt, dass die ‚Ausdauer‘ der Schüler/-innen sich mit steigender Theateraktivität mit großer Sicherheit erhöht. Die Effektstärken zeigen, dass die Theateraktivität eine mittlere Vorhersagekraft auf die ‚Ausdauer‘ hat.
- ... einen signifikanten Zusammenhang zwischen der ‚Offenheit‘ der Schüler/-innen und *einem von vier Theateraktivitäts-Maßen* (d.h. ‚Theaterwunsch‘), wobei die übrigen Maße keinen Zusammenhang anzeigen. Daraus folgt, *dass es wahrscheinlich ist, dass die ‚Offenheit‘ mit steigender Theateraktivität ebenfalls ansteigt*. Die Vorhersagekraft der Theateraktivität auf die ‚Offenheit‘ wäre dabei von mittlerer Stärke. Allerdings bedarf dieser Befund weiterer Belege, um sich abschließend zu erhärten.
- ... einen signifikanten Zusammenhang zwischen der ‚Sprechangst‘ in der Fremdsprache und *einem von vier Theateraktivitäts-Maßen* (d.h. ‚Theaterteilnahme‘), während die übrigen Maße keinen systematischen Zusammenhang anzeigen. Auch hier folgt, *dass die Sprechangst wahrscheinlich mit steigender Theateraktivität absinkt*, wobei weitere Belege benötigt werden, um diese Annahme zu stützen.

Diskussion

Mit Blick auf die zentrale Fragestellung dieses Beitrags, d.h., die Frage, ob sich die Persönlichkeit von Lernenden, die eine hohe Theateraktivität aufweisen, von der Persönlichkeit von Lernenden, die eine niedrige Theateraktivität aufweisen, unterscheidet, ermöglichen die vorgestellten Auswertungen die folgenden Antworten. Fasst man die Vergleiche der Theateraktivitäts-Maße und Persönlichkeitsaspekte der Schüler/-innen zusammen, so zeigt sich für die ‚Kreativität‘ und ‚Ausdauer‘ der Lernenden, dass diese Eigenschaften mit steigender Theateraktivität mit großer Sicherheit ebenfalls höhere Werte annehmen (und umgekehrt). Für die ‚Offenheit‘ der Schüler/-innen gilt, dass diese wahrscheinlich mit steigender Theateraktivität ebenfalls ansteigt (und umgekehrt). Für die ‚Sprechangst‘ ergibt sich in gleicher Weise, dass diese wahrscheinlich mit steigender Theateraktivität abnimmt (und umgekehrt). Während die Befunde für die ‚Kreativität‘ und ‚Ausdauer‘ als sicher gelten dürfen – da mehrere Theateraktivitäts-Maße den gleichen Zusammenhang belegen –, bedarf es für die ‚Offenheit‘ und ‚Sprechangst‘ jedoch weiterer Belege, um diese Zusammenhänge zu erhärten. Für die ‚Empathie‘ ergibt sich schließlich, dass die Auswertungen nicht zeigen konnten, dass diese Eigenschaft einen systematischen Zusammenhang zur



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

Theateraktivität der Schüler/-innen aufweist. Dennoch ist es möglich, dass zukünftige Untersuchungen diesen – wenngleich wohl schwachen – Zusammenhang als belastbar belegen.

Schließt man den Kreis der Betrachtung und nimmt erneut die Ergebnisse der DICE-Studie (2010) in den Blick, so konvergieren ihre Ergebnisse in bemerkenswerter Weise mit den Befunden aus diesem Beitrag. Wie skizziert, zeigt die DICE-Studie auf, dass theateraktivere Lernende eine erhöhte ‚empathische Perspektivübernahme‘, erhöhte ‚Kreativität‘, erhöhte ‚aktive Beteiligung‘ bzw. ‚Ausdauer‘, erhöhte ‚soziale Akzeptanz einer unbekanntem Nation‘ bzw. ‚Offenheit‘ sowie ein erhöhtes ‚Vertrauen bei der Kommunikation‘ bzw. eine abgesenkte ‚Sprechangst‘ aufweisen. Auf diese Weise liefert die DICE-Studie zusätzliche Evidenz für die sicheren Befunde zu ‚Kreativität‘ und ‚Ausdauer‘ sowie unterstützende Evidenz für die wahrscheinlichen Befunde zu ‚Offenheit‘ und ‚Sprechangst‘. Dazu legt die DICE-Studie einen Zusammenhang zwischen der ‚Empathie‘ und Theateraktivität der Schüler/-innen nahe, der in diesem Beitrag nicht belegt werden konnte.

Abschließend sollten die Beschränkungen der Studie bzw. Studienmethodik hervorgehoben werden, welche die Aussagekraft der dargestellten Ergebnisse begrenzen. So war die Stichprobe bzw. Größe der Untersuchungsgruppe mit 31 Schüler/-innen vergleichsweise gering. Je größer eine Stichprobe wird, desto treuer repräsentiert diese die Grundgesamtheit, über die eine Aussage getroffen wird, und je besser wird die Schätzung ihrer ‚wahren‘ Werte. Da die verwendete Stichprobe jedoch als klein bzw. kleiner einzuschätzen ist, sollten die vorliegenden Ergebnisse gleichermaßen mit Vorsicht betrachtet werden. (Es darf ergänzt werden, dass die „Bühne frei“-Studie fortgeführt wird und zwei weitere Kohorten an Theater-AG-Schüler/-innen erhebt, womit in Zukunft eine größere Stichprobe vorliegt, die erneut mit Blick auf die skizzierte Forschungsfrage ausgewertet werden kann). Eine weitere Einschränkung betrifft die Generalisierbarkeit bzw. externe Validität der vorgestellten Befunde. Empirisch betrachtet sollten die Ergebnisse der Studie nur auf Lernende übertragen werden, die der Untersuchungsgruppe gleichen bzw. sehr ähnlich sind (z.B. Schüler/-innen einer Gesamtschule im Alter von 10–14 Jahren mit L1 Deutsch). Gleichzeitig dürften die vorliegenden Ergebnisse jedoch plausibel auf alle Lerngruppen zu übertragen sein, die keine Merkmale aufweisen, die einer solchen Übertragung aufgrund starker theoretischer



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

Annahmen widersprechen: z.B. auf Schüler/-innen mit anderer L1, andere L2 der Dramapädagogik, ältere Lernende usw. Schließlich sollte für die Vorhersage der Persönlichkeitsaspekte durch die Theateraktivitäts-Maße (über lineare Regressionen) ergänzt werden, dass die Theateraktivität natürlich nur *einen* von vielen möglichen Prädiktoren darstellt, die eine Erklärung der Persönlichkeitsstruktur ermöglicht. Für viele Eigenschaften der Schüler/-innen, z.B. ihre fremdsprachliche Sprechangst, existieren zweifellos weitere, stärkere Prädiktoren, die eine höhere Erklärungskraft für diese Aspekte aufweisen (z.B. Englischkenntnisse, Schulleistung in Englisch usw.). Da diese Prädiktoren jedoch im Rahmen dieser Studie nicht erhoben wurden, kann an dieser Stelle keine Aussage zu ihrem Erklärungswert getroffen werden. Dies beleuchtet schließlich auch, warum die vorgestellten Auswertungen häufig nur einen kleinen Anteil der Varianz der Persönlichkeitsaspekte erklären konnten (z.B. erklärt die ‚Theatererfahrung‘ lediglich 6.2% bzw. $R^2 = .062$ der ‚Kreativität‘ der Schüler/-innen).

Implikationen für Differenzierung bzw. Individualisierung von Dramapädagogik

Für die Gestaltung von individualisierter Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht haben die vorgestellten Befunde notwendigerweise praktische Implikationen. So können Theaterleiter/-innen bzw. Fremdsprachenlehrer/-innen, die in ihrem Unterricht Dramapädagogik einsetzen wollen, vor Beginn der Theaterarbeit in Erfahrung bringen, ob sie mit Schüler/-innen mit hoher bzw. niedriger Theateraktivität arbeiten.

Handelt es sich bei der Dramapädagogik um ein Wahl- bzw. Zusatzangebot (z.B. Theater-AG, Theater-Workshop usw.), so wäre eine naheliegende Möglichkeit, die Lernenden in der ersten Sitzung zu fragen, (a) ob sie das Angebot freiwillig gewählt haben und (b) ob sie bereits vorher Theater gespielt haben. (Dies entspricht dem ‚Theaterwunsch‘ und der ‚Theaterteilnahme‘ in diesem Beitrag). Handelt es sich dagegen um ein Angebot, das Teil des Regelunterrichts ist (z.B. an Schule oder Universität), könnte zumindest die Frage gestellt werden, (b) ob die Lernenden in der Vergangenheit bereits Theater gespielt haben. (Dies entspricht der ‚Theaterteilnahme‘ in diesem Beitrag). Darüber hinaus gilt, allgemein gesprochen, wohl das Folgende: Eine Lerngruppe, die ein Zusatzangebot auswählt, dürfte – da der ‚Theaterwunsch‘ hier eher gegeben ist – tendenziell theateraktivere Schüler/-innen enthalten und damit eine erhöhte Theateraktivität aufweisen. Eine Lerngruppe, die im Regelunterricht an Theaterarbeit teilnimmt, dürfte –



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

da der ‚Theaterwunsch‘ hier nicht zwingend gegeben ist – eine breitere Streuung der Theateraktivität aufweisen (d.h. hohe und niedrige Werte) und insgesamt eine niedrigere Theateraktivität zeigen. Fasst man diese Abschätzung und Abfragen zusammen, so kann eine Vorstellung von der Theateraktivität der jeweiligen Lerngruppe gewonnen werden.

Zeigt sich hieraus eine hohe Theateraktivität der Lerngruppe, so kann – im Sinne der vorangegangenen Analysen – davon ausgegangen werden, dass die Schüler/-innen über eine hohe Kreativität, eine hohe Ausdauer, eine (wahrscheinlich) hohe Offenheit sowie eine (wahrscheinlich) niedrige Sprechangst verfügen. Auf Basis dieser Informationen kann ein differenziertes dramapädagogisches Angebot gestaltet werden, das diese Voraussetzungen bzw. Bedürfnisse der Schüler/-innen in besonderer Weise berücksichtigt.

Aus Platzgründen seien an dieser Stelle nur die offensichtlichsten Maßnahmen zur Individualisierung bzw. Differenzierung der Dramapädagogik für eine Lerngruppe mit hoher Theateraktivität genannt (diese Maßnahmen müssten für eine Lerngruppe mit niedriger Theateraktivität entsprechend ‚umgekehrt‘ gedacht werden):

- Es können gezielt Theatermethoden ausgewählt werden, die von den Schülern und Schülerinnen ein hohes Maß an Kreativität, Ausdauer, Offenheit und eine hohe Sprechbereitschaft (im Sinne einer niedrigen Sprechangst) erfordern.

In Hinblick auf die praktische Umsetzung dieser Differenzierungsmaßnahme sei ergänzt, dass einige Sammlungen von Theaterübungen bereits eine Einteilung ihrer Methoden in verschiedene Schwierigkeiten vornehmen. So nutzen z.B. Maley und Duff (2000: 22–23), in *Drama Techniques in Language Learning*, eine Dreiteilung des sprachlichen Anspruchs ihrer Übungen in * (*elementary*) / ** (*intermediate*) / *** (*advanced*). Obwohl die Sprachanforderung einer Übung wohl nicht mit ihrem Anspruch an die Kreativität, Ausdauer, Offenheit usw. der Lernenden gleichzusetzen ist, dürfte der sprachliche Anspruch einen Orientierungspunkt bieten, um geeignete ‚einfache‘, ‚mittlere‘ oder ‚schwere‘ Übungen zu finden. Dazu macht Johnston (2012), in *Drama Games for Those Who Like to Say No*, konkrete Altersvorschläge für seine Methoden, die ebenfalls als Ausgangspunkt bzw. Anspruchsindikator einer Übung betrachtet werden können. Gleichzeitig gilt, dass das theaterpraktische Wissen der Theaterleiter/-in für die Einschätzung des sprachlichen, kreativen usw. Anspruchs einer Übung wohl eine zentrale Rolle spielen dürfte.



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

- Stehen für Theatermethoden verschiedene Graduierungen bzw. Abstufungen zur Verfügung, so kann eine höhere bzw. anspruchsvollere Stufe ausgewählt werden.

Auch hier, in ähnlicher Weise wie oben, bieten einige Sammlungen von Theaterübungen bereits verschiedene Varianten bzw. Abstufungen ihrer Übungen an, die zur Umsetzung dieser Differenzierungsmaßnahme genutzt werden können. So finden sich z.B. bei Levy (2013), in *111 Theaterspiele – Übungen zum szenischen Spiel für Unterricht, AGs und Projekte*, für jede Übung verschiedene Varianten, die z.T. eine höhere Schwierigkeit aufweisen (z.B. „Um das Spiel etwas schwieriger zu gestalten [...]“; Levy, 2013: 45). Auch hier gilt jedoch, dass die theaterpraktische Erfahrung des/der Spielleiters/-in der wichtigste Ausgangspunkt für die differenzierte Anpassung einer Theaterübung sein dürfte.

- Stehen für Theatermethoden Unterstützungs- bzw. *Scaffolding*-Angebote zur Verfügung, so können diese reduziert bzw. schneller reduziert werden.

Schließlich, mit Blick auf die praktische Umsetzung dieser Differenzierungsmaßnahme, können Hilfen, Vorgaben oder *prompts*, die in der Aufgabenstellung einer Theaterübung enthalten sind, in die Verantwortung der Schüler/-innen übergeben werden. Dies erscheint v.a. sinnvoll, wenn diese Vorgaben als kreative Eigenleistung auch von den Lernenden selbst erbracht werden können. So könnte der/die Theaterleiter/-in z.B. eine Improvisation im ersten Durchgang – lehrerseitig – über eigene *prompts* anleiten. Diese *prompts* werden jedoch in der Folge – schülerseitig – von der Lerngruppe selbst vorgeschlagen und im Anschluss szenisch umgesetzt.

Schließlich darf eine weitere Implikation hervorgehoben werden, die sich auf die Gestaltung zukünftiger Studien bezieht, die einen Einfluss von Theaterarbeit auf die Persönlichkeit der Schüler/-innen untersuchen. Werden diese Studien als *Quasi-Experimente* durchgeführt, in denen die Theatergruppe durch eine *Selbstausswahl der Schüler/-innen* zustande kommt, so zeigt diese Theatergruppe mit großer Wahrscheinlichkeit in ihrer ‚Kreativität‘, ‚Ausdauer‘, ‚Offenheit‘ bereits *vor der Studie* erhöhte Werte und bei ‚Sprechangst‘ niedrigere Werte. Eine Ausgangsgleichheit der Studiengruppen ist damit unter Umständen nicht gegeben, was die Auswertung und Interpretation der Untersuchung enorm erschwert. Anstelle eines Quasi-Experiments über Selbstausswahl sollten daher nach Möglichkeit *echte Experimente* durchgeführt werden, in denen die Lernenden zufällig bzw. randomisiert den Studiengruppen zugeteilt werden. Auf diese Weise wird die Theateraktivität – und die damit verbundenen Persönlichkeitsmerkmale



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

– der Schüler/-innen gleichmäßig zwischen den Studiengruppen verteilt, was vergleichbare Ausgangsbedingungen gewährleistet. Dazu wären – ein sicher klassischer Hinweis – große Stichproben wünschenswert, um die Wirkung von Theaterarbeit auf die Persönlichkeit, die in zukünftigen Studien untersucht wird, auch tatsächlich als signifikant bzw. belastbar nachweisen zu können.

Literaturverzeichnis

- Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda & Wilms, Anne-Kathrin (2016). Einleitung. In Anica Betz, Caroline Schuttkowski, Linda Stark & Anne-Kathrin Wilms (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–5.
- Bleidorn, Wiebke & Ostendorf, Fritz (2009). Ein Big Five-Inventar für Kinder und Jugendliche: Die deutsche Version des Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC). *Diagnostica*, Vol. 55, Issue 3, 160–173.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Dalbert, Claudia (2002). *UGTS – Ungewissheitstoleranzskala*. Trier: ZPID.
- Delius, Katharina & Surkamp, Carola (2015). Ästhetisches Erleben am außerschulischen Lernort Theater: Die Förderung fremdsprachlicher Diskursfähigkeit im Rahmen eines Theaterbesuchs. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 117–142.
- DICE Konsortium (2010). *DICE – Die Würfel sind gefallen: Forschungsergebnisse und Empfehlungen für Bildungstheater und Bildungsdrama*. Belgrad: Drama Improves Lisbon Key Competences in Education.
- Domkowsky, Romi (2011). *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Berlin: Universität der Künste, Fakultät Darstellende Kunst.
- Dufeu, Bernard (2003). *Wege zu einer Pädagogik des Seins: Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdspracherwerb*. Mainz: Éditions Psychodramaturgie.
- Elis, Franziska; Haack, Adrian & Mehner, Hannes (2015). Dramapädagogische Methoden und Projekte in der Lehramtsausbildung: Erfahren – Erproben – Einsetzen. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 319–342.
- Faber, Günter (2009). Die Erfassung kognitiv-motivationaler Lernermerkmale gegen Ende der gymnasialen Sekundarstufe I: Ergebnisse aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt zur mündlichen Erzählkompetenz in Englisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Vol. 20, Issue 2, 179–212.
- Haß, Frank (2017). Differenzierung. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 45–47.



Schüler/-innen mit hoher und niedriger Theateraktivität durch Dramapädagogik differenziert fördern

- Johnston, Chris (2012). *Drama Games for Those Who Like to Say No*. London: Nick Hern Books.
- Keuchel, Susanne & Larue, Dominic (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer: „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...“*. Köln: ARCult-Media.
- Levy, Gavin (2013). *111 Theaterspiele: Übungen zum szenischen Spiel für Unterricht, AGs und Projekte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Maley, Alan & Duff, Alan (2000). *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers* (18. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petermann, Ulrike & Petermann, Franz (2014). *SSL – Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Riazi, A. Mehdi (2016). *The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed-methods Research*. London: Taylor & Francis.
- Rindermann, Heiner (2009). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen: Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Ronke, Astrid (2005). *Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*. Berlin: Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin.
- Schewe, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Schewe, Manfred (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 21–36.
- Surkamp, Carola & Hallet, Wolfgang (2015). Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 1–18.
- Wagner, Iris (2008). *To Inform, to Engage, to Empower: Die Jugenddramen von Dennis Foon und Drew Hayden Taylor*. In Rüdiger Ahrens, Maria Eisenmann & Matthias Merkl (Hrsg.), *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 555–570.



V. Reflektierte Praxis: Workshops

Reflected Practice: Workshops



9 Overcoming Challenges in Teaching Languages with Drama

This article presents the outcomes of a workshop conducted at the DiE Days at the PH Zug in 2019. I shared some problems I encountered when using drama activities in my classroom (German as foreign language, advanced learners, university) with a group of language teachers from various contexts. The article introduces the three scenarios I shared. It reports how I attempted to use drama elements, the problems I encountered, and my first tentative solutions. It then presents the solutions my fellow teachers suggested as the result of their discussions in small groups. The first challenge is a focus on language accuracy, the second is on vocabulary building, and the third challenge consists in students' reluctance to engage in a moderately physical type of drama exercise.

To cite this article:

Giebert, Stefanie. (2021). Overcoming Challenges in Teaching Languages with Drama. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 114-129).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>

Introduction: Let's talk about ... challenges!

To situate this article and the challenges discussed herein, let me start with a word on the teaching context: I teach advanced foreign language (FL) classes in a university setting. What can be a challenge in my specific teaching context may not be applicable to other language levels and teaching contexts since teaching objectives and typical learner behaviour might be completely different.

Articles about challenges in teaching in higher education as well as challenges in the field of teaching language with drama are fairly rare in my experience. Neuhaus addresses this



“lack of open discussion” (Neuhaus, 2019: 138) with regard to teaching in higher education and encourages teachers at college level to be open and self-critical since “[...] mistakes provide some of our most essential learning and relearning about teaching” (ibid. 139). In this article I will therefore attempt a transparent self-critique of my use of drama for teaching FL.

As for teaching language with drama, a sub-area of *Drama in Education (DiE)*, authors sharing their work likely have an interest in advocating for the use of drama in language teaching and not against it, thus they are less likely to critique the approach. DiE in this area is still a somewhat marginal approach (despite its rising popularity among teachers and in teacher education at least in Germany¹⁵) and therefore authors often seem to concentrate on the benefits more than on the challenges of the method.

I would, however, like to propose that it would be beneficial to discuss potential problems in drama-based language teaching. Showing potential solutions could help teachers, especially those who are interested in this approach but worried about ‘getting it wrong’ and who therefore might hesitate to implement drama in their classrooms. As Grützmann’s survey among secondary school English teachers in Germany implies, teachers with higher levels of conscientiousness¹⁶ as a personality trait tend to have a less positive attitude towards Drama in Education (2019: 59). The reason for this, Grützmann (2019: 59) assumes, might be that they lack the spontaneity and flexibility required for drama-based teaching. Literature which enables teachers to prepare (at least to a certain extent) for challenging situations might encourage this type of teacher to risk a foray into teaching with drama.

¹⁵ Five out of six colleges of teacher education in the German state of Baden-Württemberg have included courses on some form of drama-based language teaching in their course catalogue within the last 2 years (2018-2020) (source: online course catalogue LSF).

¹⁶ Conscientiousness is defined as the “personality trait of being careful, or diligent. Conscientiousness implies a desire to do a task well, and to take obligations to others seriously. Conscientious people tend to be efficient and organized as opposed to easy-going and disorderly. They exhibit a tendency to show self-discipline, act dutifully, and aim for achievement; they display planned rather than spontaneous behavior; (...) Conscientiousness is one of the five traits of both the Five Factor Model and the HEXACO model of personality.” (Thompson 2008) *Thompson, E.R. (October 2008). "Development and Validation of an International English Big-Five Mini-Markers". Personality and Individual Differences. 45 (6): 542–548. doi:10.1016/j.paid.2008.06.013.*



In this article I want to focus on three challenges, two language related, one learner-related: error correction, using advanced vocabulary/grammar, and student lethargy in drama activities.

The article is based on a workshop held at the Drama in Education Days at the University of Teacher Education Zug (PH Zug) in 2019. In groups, the participants – teachers of various languages and from diverse teaching contexts – enacted three challenging scenarios from my own teaching practice, based on a handout with descriptions of the scenarios. The groups discussed the challenge, came up with a short improvisation to demonstrate the situation, and then suggested possible solutions, inviting the other groups to add to and elaborate on their ideas. In the following I will first present the challenges and my own first attempts to deal with them, before sharing the workshop participants' suggestions for each scenario.¹⁷

I teach German as a foreign language (GFL) on the B2-C1 level at Konstanz University of Applied Sciences. My learners are young adults in their early 20s whose goal is to obtain a bachelor's degree in Germany. They can usually already communicate successfully in everyday contexts; therefore, my classes focus on accuracy and on acquiring the grammar structures and vocabulary required for successful use of academic German. Although I presented challenges from my own context, the suggested solutions are usually suitable for a variety of teaching contexts.

Challenge 1: Accuracy and fluency – error correction

Summing up some more recent research on the role of error correction (especially in oral tasks), it can be said that much depends on the learner's stage in the acquisition of the target structure. If learners are already able to mostly use the target structure correctly, error correction through the teacher might do more harm than good, e.g. interrupting the flow (Berckmüller, 2017: 159) or causing self-confidence issues for the learners (ibid. 156-8). But if the learners haven't mastered the target structure yet, error correction is seen as beneficial (Platzer, 2020: 127).

¹⁷ I would like to credit all workshop participants (Nicole Berríos Ortega, Oliver Borowski, Sharka Dohnalova, Doris Goldner, Dagmar Hoefferer, Zoe Hogan, Wendy Mages, Rama Nahlawi, Jenna Nilsson) for their suggestions, even if individual attribution is not possible in retrospect.



In drama-based language teaching the tendency is to emphasize communicative competence. Empirical studies have variously shown how drama-based approaches promote learners' oral fluency (cf. for example Miccoli, 2003, Kao & O'Neill, 1998, Stinson & Freebody, 2006). But what about accuracy? Evidently, in trying to overcome learners' shyness or hesitancy to talk, open dramatic forms, which foster spontaneous utterances in a safe space, tolerate mistakes, and focus on achieving communicative goals, are desirable. However, sometimes accuracy may be desired also in performative learning arrangements. For example, in FL theatre projects where a scripted text is the basis for working towards a more or less polished end-product, errors (i.e., deviations from the script) are usually addressed and – if necessary, repeatedly – corrected during rehearsals. In contrast to that, in the FL classroom theatre productions are not very common, the norm are small-scale forms (Grützmann, 2019: 56, Fasching, 2017: 217) with a focus on fluency. Still, there may be situations where linguistic accuracy is desired, for instance in advanced FL classes where communicative goals can be achieved easily and the aim is perfecting language use¹⁸. In the following, an example for an accuracy-focused teaching sequence from one of my German classes is presented.

Teaching Example: modal verbs

Topic and learning objective	Using synonymous expressions for German modal verbs (e.g. I can = I am able to, I must = it is required of me, I am obliged to, etc.)
Reasons for using drama	Modal verbs can be a very dry topic. In my first attempts to teach them, I used long word-lists, explanations from grammar books and gap-fill exercises to practice using modals and their synonymous expressions. It seemed students were not 'getting' it or finding it very boring.
improvisation on modal verbs	In small groups, each group gets one modal verb and has to come up with alternative expressions and think of a situation where many of them could be used (e.g. synonyms for 'I can' / 'can you ...?' in a job interview; synonyms for 'you must not' in a teacher/student situation), groups perform their scenes, the rest of the class has to guess which modal verb was being performed

¹⁸ One drama-based teaching format that is accuracy-focused are drama grammar sequences with their inbuilt linguistic and reflection phases, as outlined by Even (2003). Originally designed for advanced learners of German, this format has been adapted to various levels and teaching contexts.



1 st try	<p>'just do it'-approach → students have 5-10 minutes to prepare and then perform (no script) in front of the class, other students guess modals</p> <p>outcome: some funny, some strong, some weaker attempts, but definitely a lighter atmosphere in the classroom</p>
problems	<p>modal verb was not always easy to guess since students mixed in other modals,</p> <p>students made mistakes with the modals when they performed ("ich bin zulässig", "ich bin pflichtend")</p> <p>I didn't want to interrupt their performances and tried to point out some mistakes afterwards, but this seemed lost on the students</p>
next iterations	<p>students wrote down their dialogues before the performance, I checked for mistakes, students read dialogues out loud</p>
pros / cons of 2 nd and 3 rd iterations	<p>-less 'action', less physicality (if they had a script, they tended to stand motionless, reading from it¹⁹)</p> <p>- reading sometimes monotonous</p> <p>+ more target expressions used, fewer mistakes</p> <p>+ better guesses at modals in the scene than during the first try</p> <p>+ teacher could collect the scripts to create a worksheet for retrieval practice (i.e., recalling information from memory) later</p> <p>-challenge: achieve balance between focus on grammatical form and improvised performance</p>

Having described the teaching challenge, I will now present the solutions suggested by the workshop participants, based on the following questions: How can we ensure that students use target-structures correctly in an improvised format while not interrupting their performance? Or, if more preparation is allowed, how can we conserve some degree of spontaneity and physicality?

Approach 1: scaffolding / preparation / dubbing

It was suggested that students pre-write only those parts of the dialogue which contain the difficult structures (and let the teacher check them before the performance). This seems to be suitable for longer scenes, where the easier parts can then be freely

¹⁹ This may also have been influenced by the fact that classes now took place in a room with fixed tables and less space for performance.



improvised. In a similar approach, students write their own 'cheat sheets' with the difficult structures (not as part of a dialogue but only the structures) and can peek at them during their performance. These approaches would allow for greater flexibility in the improvisation but could also be distracting for some students (split attention – glancing at text, performing without complete script).

Approach 2: Spot the mistake – audience involvement

The second approach preserves the spontaneity of the improvisation while allowing for error-correction in a playful way: the audience is asked to spot mistakes in the target structures and the mistakes they noticed will be discussed after the performance²⁰. This provides an additional learning opportunity for the audience, but how well this will be received by the performing group probably depends on the group dynamics. In cooperative classes, peer-feedback will most likely be appreciated, while in classes which are more competitive it might be detrimental to the atmosphere. In addition, in some classes, students might feel disinclined to provide or accept peer-feedback since they regard it as solely the teacher's job to tell them what is wrong and right.

Approach 3: teacher in role / students in role

This approach seeks to integrate the correction within the world of the played scene but demands more of the teacher and of the students in the audience in terms of improvising complementary characters for the scene. When he/she spots a mistake, the teacher joins the scene in role and models the correct use of language. This of course requires a good deal of flexibility from the teacher – to come up with a character who fits in the scene and has a credible motive to use the desired language structures. A variation of this approach is more learner-centred: students from the audience join the scene and model the correct use of language. Performing students know that their peers will only join them when they have made a mistake so they will become alert and listen for correction and apply it. Of course, this demands a high degree of language competency and drama-skills from the students in the audience, so the teacher will have to decide whether this is feasible for their group of learners.

²⁰ A variation for beginning or weaker learners: audience groups are assigned specific structures to watch out for, so they can concentrate on one kind of possible mistake.



Challenge 2: too simple vocabulary

Apart from training accuracy, in my specific teaching context, another of my tasks is to provide students with a greater range of verbal expression. They are usually already able to communicate a variety of facts and opinions in German but they should be able to do this using different registers, in this case: using more formal, academic language. Some of my students, who have usually only been learning German for about one year before coming to Germany to start their studies, in this regard seem similar to adolescent learners of English as a second language in the US, who “get fluent quickly [...] but they don’t become academically fluent, possibly at all” (Cannon, 2017: 393). Thus, a stronger focus on explicit and implicit vocabulary teaching seems justified.

For several semesters I had been seeking ways to integrate vocabulary teaching more strongly into my German classes. However, a focus on vocabulary does not seem fashionable at the moment. Kalogirou et al. observe that the rote-learning connected with explicit study of vocabulary seems “at odds with much of current communicative and task-based approaches” (2019: 333) and that moving away from grammar-centred curricula “has also pushed aside the systematic study of vocabulary in the language curriculum, relying instead on incidental learning processes” (ibid.). Apparently in keeping with this, my students, when starting their classes with me, seem to be used to seeing new vocabulary in texts they must read. However, many will not, on their own initiative, actively study the new words, apparently hoping to just ‘absorb’ them in passing²¹. However, personal experience as a language learner and evidence from research points towards the importance of intentional vocabulary learning:

Although research has demonstrated that valuable learning can accrue from incidental exposure (...), **intentional vocabulary learning** [original formatting] (i.e., when the specific goal is to learn vocabulary, usually with an explicit focus) almost always leads to greater and faster gains, with a better chance of retention, and of reaching productive levels of mastery. (Schmitt & Schmitt, 2020: 162)

²¹ This might be specific to my classroom, but unless there is some pressure (test, exam) only a few students will voluntarily study vocabulary. The others seem to hope that they will ‘automatically’ learn it if they see it once in a text or assume that they can always look it up on an electronic device. But both assumptions are fallacies –according to Nation a word has to be repeated at least 5-7 times (2001: 81) to be learned, even though he also states that it is only one of many factors affecting vocabulary learning)



“A poor vocabulary is a huge barrier to academic success, “observes Didau (2014) in a blog post referring to British L1 English learners, while Nation (2001, 81) endorses teaching academic vocabulary to foreign language learners. Therefore, I have introduced elaborate vocabulary lists²² and regular tests, which have become more frequent over the time I have been teaching in this particular context, as it seems to be the only way to motivate my students – who are very focused on grades – to study new vocabulary. However, this did not seem satisfactory to me, as I wanted them to also use the new words in context and not just on a test. Hence, the question was: can small-scale, short-form drama activities be used to practise new vocabulary? Regarding young learners, Demirçioğlu observes that it can “make working with words enjoyable” (2010: 440) and that “movement and pantomime are excellent components to develop vocabulary since the children can experience the feeling and meaning of the words” (ibid.). Yet what about older learners? Walter (2014: 239), referring to GFL classes at university level, presents a way to introduce new vocabulary through the technique of *scene painting* borrowed from improvisational theatre.²³ However, miming and scene painting seem to work best for concrete words and not so much for academic vocabulary – in scene painting for example you name concrete objects you place in the scene and personally I would not know how to mime words like “effective” or “consider”. Indeed, I have watched students struggle with miming words like “stimulate” (German: “ankurbeln”) - Consequently, there seems to be a lack of articles on the subject of teaching academic or abstract vocabulary through drama. Cannon (2017) studied the use of drama elements to promote academic language in middle school English language learners in the US, but I was not able to find articles on teaching academic language to older and/or FL learners with drama. The question was then how to promote the use of academic language in drama exercises in my classroom? The first couple of times I experimented with improvisation (for various learning objectives) in my German class, students who had been asked to improvise scenes on a given topic tended to revert to simple vocabulary even though they

²² By ‘elaborate’ I mean lists that include a monolingual German explanation, an example sentence, grammatical forms such as participle forms and plurals and occasionally translation of words into English as lingua franca.

²³ Scene painting refers to the activity of creating scenery with words and gestures: for example an actor mimes placing a piece of furniture on stage and briefly describes its shape, color, materials, size. This technique is sometimes used in improvisational theatre to establish the setting for a scene that will then be played within this invisible scenery.



were on the B2/C1 level. Possibly because they were under pressure, they were not able to come up with words that were still relatively new to them. Maybe they also did not make the connection between the ‘fun’ improvisation activities and the ‘boring’ task of vocabulary learning, as I had not explicitly stressed that I expected them to use a broad range of vocabulary, including Tier Two and Three vocabulary²⁴. Therefore, I tried to make this a more explicit teaching objective.

Teaching example: talking about product longevity

Topic and learning objective	Students should actively use new vocabulary introduced through various reading texts over the previous weeks (example: text on product longevity including words such as <i>Garantie/Gewährleistung, Nachhaltigkeit, funktionsfähig, defekt, haftbar</i> ²⁵ , etc.
Reasons for using drama	to vary teaching formats; to give more context for the new words; students should see that the purpose of vocabulary learning is not just passing tests but applying new words in practice
improvising on topic with specific vocabulary	students perform an improvised scene on a given topic (e.g. a consumer buys a new electronic device)
1 st try	they have 1-2 minutes to discuss what they want to play, but do not write anything down, they do not or hardly ever use the vocabulary that had been part of previous lessons, they revert to more basic language
2 nd and further tries	students write their dialogues before performing them and have to incorporate a minimum number of words from a word-list the audience is tasked to listen for the target-words during performance, the teacher checks with the audience after each performance to discover/check which words they have heard
pros/cons of iterations	+ the teacher can make sure that target vocab is used (correctly) + students have more time to plan and thus use more elaborate language structures + students see the words in written form on the list and also write them themselves, thus making this a kind of multi-channel approach - students simply read their dialogues, sometimes monotonously, with little physicality

²⁴ According to the Common Core State Standards for Literacy, Tier Two words are “general academic words” (33), whereas Tier Three words are “domain-specific words” (ibid.)

²⁵ Words like: warranty, sustainability, functional, defect, liable, etc.



	- spontaneity is lost
--	-----------------------

The following question was put to the workshop participants: Can we ensure that students use target-vocabulary while improvising a scene and also encourage non-verbal and physical action? The workshop participants suggested the following solutions.

Approach 1: revise target vocabulary before drama-task

The participants suggested several vocabulary revision activities to be done before the drama-task to ensure students are familiar with the new vocabulary.

Bingo

Teacher announces that he/she will talk about topic XY. Students write down 16 words (in 4x4 grid) that they think the teacher will be using in talking about this topic. For each word, the student who mentions it gives a definition orally. Teacher gives their talk and students cross off words on their bingo sheet when they hear them. This approach should be suitable from a lower-intermediate level onwards, as well as for younger learners.

Devil's dictionary

In the *Devil's Dictionary* (originally written by Ambrose Bierce in 1911), words are given humorous or satirical explanations²⁶. Step 1: students write definitions of target vocabulary in this style and other students must guess the words. In my opinion, this approach requires at least an intermediate level of language proficiency and the ability to think outside the box, as well as an understanding of irony. Step 2: students use these definitions in an improvisation, the idea being that the originality of the definitions will make the words more memorable and this might also give students a higher motivation to use them, as there is usually humour or irony involved in the Devil's Dictionary. The challenge here is of course to either find plausible moments for using definitions in an improvised scene or to make it part of the game that characters will define terms at completely random and unsuitable moments.

²⁶ For some examples, see: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Devil%27s_Dictionary



Approach 2: scaffolding during performance

This approach is similar to the approaches suggested for challenge 1 (accuracy): Students use cue cards with pre-written parts of their dialogue but not full scripts, this will reduce the risk of student performers hiding behind their script or simply reading it out. They will still have paper in their hands, which might limit their non-verbal expressive range but ensures use of the target vocabulary.

Approach 3: audience participation

Set up the drama task so that audience questions are plausible, e.g. in a talk-show / call-in show setting or press conference setting. The students in the audience have vocabulary cards in front of them to ensure that they will inject the desired words and structures into the improvisation (e.g. as audience questions or questions by journalists) and hopefully, the on-stage performers will integrate the new words into their answers. The audience listens for words that were required and after each performance the teacher asks which words from the word-list they have spotted (thus also listening comprehension can be practised and the new vocabulary will be repeated over and over, creating more exposure to the target words).

Variation: expert monologue

A student performs an expert monologue (e.g. scientist giving a talk, politician giving a speech) on a defined topic. Another student (acting as the expert's assistant) or the audience has a stack of vocabulary cards and randomly picks from them and shows one to the expert who has to incorporate the word or expression on the card into his/her talk. This is less dialogic and might require more courageous students, but can be more entertaining for the students in the audience since there is a bigger element of risk involved: can the expert make sense of the words offered to him/her and integrate them? Similar as with the talk-show/press conference setting, the audience could also be allowed to interrupt the expert, ask them to paraphrase or to give more elaborate information on their topic, prompting the expert to use the desired vocabulary.

Challenge 3: lethargy and reluctance

There are several reasons why students might be reluctant to engage in a drama activity that requires them to get out of their chairs and to act out a scene or even to just mime a



word. Firstly, becoming physically active in language learning may contradict their idea of serious and efficient learning, which might be influenced by their prior learning experiences in their home cultures. Secondly, they may feel embarrassed to use their bodies in front of their peers. Thirdly, they might be tired or simply too comfortable in their seats to move.

I often encounter this reluctance in my classes. My students are used to a very cognitive teaching style in their other classes. In other settings university students might actually welcome physical activity as a change from more conventional teaching forms²⁷, however, my cohort of 18-22 year-olds is maybe still at a phase where they need to distance themselves from the 'kids' stuff' that drama is often associated with. The fact that they are aiming to study engineering subjects may also be a factor that sometimes makes them critical of 'artsy' approaches.²⁸

Teaching example: Engineers in the workplace

In this example, students were asked to improvise scenes on the topic of "in the workplace" (they received location cards such as "nuclear power station" or "construction site") and the requirement was that they improvise a short scene where engineers in this location solve a problem (students choose which kind of problem).

topic and learning objective	prepare students for a longer drama-based project on engineers; explore locations where engineers might work; think of problems engineers might encounter; use appropriate vocabulary
Reasons for using drama	use profession-specific and academic vocabulary in context, practise fluency, generate ideas for project work
workplace improv (create a location and use job-specific vocabulary)	improvise scenes on the topic of 'engineers in the workplace'
1 st try	Many students were obviously tired. The first group to perform their scene did it sitting at their tables (pretending that this was an

²⁷ From conversations with other university language teachers who teach in teacher training programmes or teach students in their mid to late 20s, I learned that their students appreciate drama-based, physical activities as a welcome change from their very cognitively focused other classes. Thus, my impression is that the age and degree-programme of students have an influence on their openness towards drama-based learning.

²⁸ In a reflection sheet about a drama-project in this course, one student wrote that in his/her opinion engineers don't play theatre and therefore the student wondered about the use of the project."



	office). All other groups followed their example, even though their locations were factories, power stations, shop floors, etc. where one would not expect people to be seated. The atmosphere was very sleepy. Also, some of the scenes were not addressing any location-specific problems even though students had been allowed to use their smartphones for background research regarding typical problems in these locations.
next tries	<p>introduce an element of chance and create some suspense (Crutchfield, 2018: 63) – draw lots before each performance to determine which group goes next</p> <p>while checking up on group-work: be more insistent on students finding an action that suits the location, offer more suggestions when they're stuck</p> <p>pay attention to demonstrate suitable attitude: this exercise is productive and a normal part of my teaching, it is not a 'gimmick', make it clear that it is part of the preparation for a longer project</p>
pros/cons of iterations	+ element of suspense helped, but might depend on group dynamics

The following question was asked in the workshop: How can we deal with lethargic students who do not want to participate in physical activities?²⁹ Moreover, how can the teacher make sure that the scenes are not too shallow? The workshop participants offered the following solutions.

Approach 1: get students used to drama

If drama and physical activities are an integral part of (nearly) every lesson, there should be less need to convince students every time as they will come to see this as a normal part of this teacher's classes. (This means of course that teachers need to have enough time to regularly integrate drama elements in their curriculum, but that is a whole other story.)

²⁹ Students in my classroom are generally physically able to carry out the activities, therefore this article does not address the question of actual physical limitations.



Approach 2: warmups

Gentle: Do a gentle physical warm-up (e.g. Qi-gong style) with the whole group before moving into the drama task.

Competitive: Another antidote to tiredness could be to do competitive warm-ups, which may for example work well with adolescents (one suggestion in the workshop was tongue-twisters, making it a competition to say the rhyme as fast as possible – this is not too physical but activating nevertheless).

Additional problem – more depth:

To overcome the issue of scenes being too shallow, students could watch videos as scaffolding (e.g. of engineers at the workplace) as preparation, so the students would have a source of inspiration.

Conclusions

Surveying the advice offered by the colleagues attending my workshop, three main points have emerged for me. I need to be clear to myself (and the students) about why I want to use a specific drama activity or drama-based teaching sequence. It may also be acceptable to use drama spontaneously simply to improve students' mood in a difficult lesson (see Giebert, 2019) and not to achieve a linguistic goal at all. Consequently, being honest to myself about what I want to achieve with the drama element will influence how I integrate it in my lesson and should lead to clearer instructions.

This leads me to my second and third point: if drama is to have an effect on accuracy-focused linguistic learning outcomes, it needs to go hand in hand with more conventional forms of teaching. I cannot simply 'drop' some drama on students and expect it to work wonders for their grammar or vocabulary. This means that on the one hand I have to familiarize my students with drama methods as part of my everyday teaching, so that they will not be put off by requests to leave their seats or to perform in front of the class. In addition, within the structure of a lesson, it would be helpful to include some kind of (physical) warm-up activities before the drama element. The challenge in a class with a full syllabus is of course to regularly find the time for doing drama and warm-up phases.

On the other hand, students need to be sufficiently proficient in using the required structure or they should be supported by scaffolding techniques. Thus, drama activities



such as those described in this article might be most useful as the endpoint of a longer teaching sequence including more conventional methods, to eventually let students use their new knowledge in context and to help long-term retention through drama. The study conducted by Kalogirou et al. (2019) suggests positive effects of drama on long-term vocabulary retention, and this could help justify the activity to critical students such as mine, who are often very focused on efficiency in learning and have some misconceptions about learning, such as 'if we cover it once in class, it is sufficient, revisiting a topic is a waste of time'.

Having started this article with a focus on my specific teaching context, I wanted to end it with some conclusions that are quite specific to my classroom and to myself as a teacher. I hope that these insights will also be helpful to other teachers.

Bibliography

- Berckmüller, Carolyn. (2020). Practicing Sense and Sensitivity in Correcting Speaking Errors in the Foreign Language Classroom. In *Focus on Evidence III - Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 157–166.
- Cannon, Annelise. (2017). When Statues Come Alive: Teaching and Learning Academic Vocabulary Through Drama in Schools. *TESOL Quarterly*, 51(2), 383–407. <https://doi.org/10.1002/tesq.344>
- Crutchfield, John. (2018). Brief Encounters - Reflections on the Performative Integration of Creative Writing in the FL Classroom. In: O. Metz and M. Fleiner (eds.), *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. Berlin et. al.: LIT Verlag, 42-74.
- Demircioğlu, Şerife. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439–443. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.039>
- Didau, David. (2014). Closing the language gap: Building vocabulary. <https://learningspy.co.uk/literacy/closing-language-gap-building-vocabulary/> (last accessed 09.01.2021)
- Even, Susanne. (2003). *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Fasching, Maria. (2017). *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Univ. Diss. Graz. <https://unipub.uni-graz.at/urn:nbn:at:at-ubg:1-111298> (last accessed 02.01.2021)
- Giebert, Stefanie. (2019). Drama Elements in Teaching Academic Language -a Teacher's Critical Reflection. In *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*, 73-81.



- Grützmann, Myriam. (2019). *Der Zusammenhang zwischen Persönlichkeits- sowie weiteren Merkmalen von Englischlehrer*innen und ihrer Haltung zur sowie ihrem Einsatz von Dramapädagogik – eine Fragebogenstudie*. unpublished Master's Thesis
- Hirsch, Eric Donald. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge—Of Words and the World. 14.
- Kalogirou, Konstantina, Beauchamp, Gary, & Whyte, Shona (2019). Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting. *The Language Learning Journal*, 47(3), 332–343. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1283351>
- Kao, Shin-Mei & O'Neill, Cecily. (1998). *Words into Worlds*. Ablex Publ. Corp.
- Miccoli, Laura. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122–129. <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.122>
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- n.a. (n.d.) Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, Appendix A. http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf. (last accessed 02.01.2021)
- Neuhaus, Jessamyn. (2019). *Geeky Pedagogy*. West Virginia University Press.
- Platzer, Wiebke. (2020). Interview mit Prof. Dr. Marco Steinhauser. In *Focus on Evidence III - Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 123-128.
- Schmitt, Norbert and Schmitt, Diane. (2020). *Vocabulary in Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stinson, Madonna, & Freebody, Kelly. (2006). The Dol Project: The Contributions of Process Drama to Improved Results in English Oral Communication. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>
- Walter, Maik. (2014). Mit Worten Räume bauen – Improvisationstheater und szenische Wortschatzvermittlung. In Bernstein, N. *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitäts-Verlag, 233-248.



10 Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen 2019 in Zug, Schweiz

Diesen Artikel zitieren:

Stöver-Blahak, Anke. (2021). Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen 2019 in Zug, Schweiz In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 130-142).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>

Im September 2018 fand in Hannover das 6. Scenario Forum-Symposium zu Thema *Universitäten auf dem Wege zu einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur?* statt. Die Teilnehmenden verabschiedeten Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen³⁰ und regten an, diese Empfehlungen auf künftigen Konferenzen weiter zu diskutieren, um möglichst differenzierte Perspektiven einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur zu erarbeiten. Daher erhielten die Teilnehmenden des Workshops ‚Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur‘ an den Dramapädagogik-Tagen in Zug 2019 unter anderem die

³⁰ Den genauen und vollständigen Wortlaut der Empfehlungen finden Sie hier: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2018/02/JogschiesScheweBlahak/05/de>
<http://research.ucc.ie/scenario/2018/02/JogschiesScheweBlahak/06/en>



Aufgabe, ihr Wissen zur Umsetzung der Empfehlungen in ihrem (universitären) Umfeld zusammenzutragen.

Die Mitwirkenden an der Diskussionsrunde 2019 sammelten zu drei ausgewählten Empfehlungen:

- *Empfehlung 3: Hochschullehrende sollten anstreben, mit Kunstschaffenden zu kooperieren, um künstlerischen Input in Lehrveranstaltungen zu integrieren bzw. gemeinsam mit den Kunstschaffenden auch öffentlichkeitswirksame performative Projekte zu planen.*
- *Empfehlung 4: Für die Lehrerausbildung und -fortbildung sollten überzeugende performative Konzepte und Trainingsprogramme entwickelt werden, damit in allen Bildungseinrichtungen eine performative Lehr- und Lernkultur entstehen kann.*
- *Empfehlung 5: In den verschiedenen akademischen Disziplinen sollte erkundet werden, inwiefern von den performativen Künsten bereits innovative Impulse ausgegangen sind und daher von performativer Lehr- und Lernpraxis bereits die Rede sein kann. Bemühungen um einen Brückenbau zwischen Fachwissenschaft/-didaktik und den performativen Künsten sollten möglichst verstärkt werden und an den Hochschulen Wertschätzung und Anerkennung erfahren.*

Die Teilnehmenden der Diskussionsrunde 2019 sammelten die ihnen bekannten Projekte und Initiativen, die schon performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur darstellen oder diese explizit fördern – überwiegend an Hochschulen, aber auch anderen Orten. Diese Informationen wurden in Tabellenform (s.u.) zusammengetragen.

Bemerkenswert und ermutigend ist, dass zu jeder Empfehlung offensichtlich schon an vielen Standorten gearbeitet wird, so dass ein buntes Kaleidoskop an Projekten, Kooperationen und Ideen aufgedeckt wurde. Die angeregten, teilweise durch staunende Fragen begleiteten Diskussionen zu den einzelnen Fragen machten auch deutlich, dass noch viel Definitions- und Klärungsbedarf besteht und dass mehr Austausch und Vernetzung hilfreich und wünschenswert wären.

Es bleibt zu überlegen, ob diese Zusammenstellung eine Grundlage für weitere Sammlungen sein oder werden könnte, mit dem Ziel, z.B. an Hochschulen Netzwerke zu gründen, durch die das performative Lehren, Lernen und Forschen gezielt gefördert wird.



Empfehlung 3

Hochschullehrende sollten anstreben, mit Kunstschaffenden zu kooperieren, um künstlerischen Input in Lehrveranstaltungen zu integrieren bzw. gemeinsam mit den Kunstschaffenden auch öffentlichkeitswirksame performative Projekte zu planen.

Ort	Institution	Kooperationspartner	Ansprechpartner/in	Titel // Beschreibung
Deutschland				
Alfter	Alanus Hochschule			Eurythmie & Theaterpädagogik als integrierte Kunstfächer der Lehre (Bsp. Prof. Ulrich Maiwald)
Hannover	Leibniz Universität FSZ (Fachsprachenzentrum)		Dr. Anke Stöver-Blahak	DAF-Kurs und Theaterpädagogik Schauspielhaus
Göttingen	Grundschule <i>Brüder-Grimm-Schule</i> in Göttingen Ernst-August-Universität Göttingen	Englisch Didaktik	Prof. Dr. Carola Surkamp	DAF /DAZ-Förderung mit Theaterpädagogik vom DT (Deutsches Theater Göttingen)
Freiburg	PH Freiburg (Pädagogische		Anne Steiner	besonderes Erweiterungsfach Theater im Lehramtsstudium



**Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen
2019 in Zug, Schweiz**

	Hochschule Freiburg) in Kooperation mit dem English Department der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg			
Freiburg	English Department der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg		Prof. Wolfgang Hochbruck	Drama in Education
Karlsruhe	PH (Pädagogische Hochschule) Karlsruhe/ HD + HD Baden-Württemberg (aber: keine Kooperation mit Theater- und Spielberatung) KIT (Karlsruher Institut für Technologie)			Erweiterungsstudium Theaterpädagogik Theaterpädagogik an Grundschulen (Forschungsstelle Ästhetische Bildung)
Konstanz	htwg (Hochschule für Wirtschaft, Technik und Gestaltung)			Kurs: Ins Theater gehen
Österreich				
Graz	Universität Graz		Dr. Michael Wrentschur	spectAct_Boal (Theatermethoden nach Augusto Boal)
Graz			Dr. Siglinde Roth	



**Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen
2019 in Zug, Schweiz**

	KUG (Kunstuniversität Graz)			
Salzburg	Mozartum		Dr.Ulrike Hatzer	Applied Theatre Master Studies
Italien				
Padova	Uni Padua		Fiona Dalziel	
Padova	Campus Ciels + Masiero (Cambiscena)		Serena Cecco	
Venedig	Uni Ca' Foscari (+ Zelda)			Kooperation mit Zelda Business (Theater-Ensemble)
Forlì	Bologna			Teilnahme an Festival, TILLIT, in Vercelli. Performance am Ende des Jahres
Niederlande				
Amsterdam	Goethe-Institut		Bas Böttcher	Poetry Slam- Workshop (einmalig)
Frankreich				
Grenoble	Universität Grenoble		Mehrere Kollegen z. B. Filippo FonioProjekt THEMPPO	(Themppo hat eine website: http://innovalangues.fr/realisations/themppo/)



**Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen
2019 in Zug, Schweiz**

Empfehlung 4: Für die Lehrerausbildung und -fortbildung sollten überzeugende performative Konzepte und Trainingsprogramme entwickelt werden, damit in allen Bildungseinrichtungen eine performative Lehr- und Lernkultur entstehen kann.

Land/Bundesland/Stadt	Institution	Abteilung/Bereich	Kontakt	Anmerkung
Hamburg			W. Sting	
Niedersachsen	VHS	Transfair Theater	Dirk Weißer	Weiterbildung für Fremdsprachenlehrkräfte
Hannover	Leibniz Universität	Darstellendes Spiel	Dr. Ole Hruschka	
Göttingen	Georg-August-Universität	Englisch Didaktik		Projekte an Schulen
Sachsen Leipzig	Universität Leipzig	Facharbeitskreis Spielbasierte Kompetenzentwicklung	Susanne Krämer, susanne.kraemer@uni-leipzig.de Ronald Herzog, ronald.herzog@phil.tu-chemnitz.de	Fortbildungen für Hochschullehrende
Ketzin/Havel		Breuninger Stiftung: Lehr-Simulationsprogramm		Gefilmte Unterrichtssituation „Stopp“ an kritischem Punkt „Wie würden Sie reagieren?“ offene „Auflösung“



**Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen
2019 in Zug, Schweiz**

				angereichert mit Wissen, v.a. aus der päd. Psychologie => Was bedeutet die mediale Brechung
Baden-Württemberg	Darstellendes Spiel im Referendariat		Schmalspur-Ausbildung für das Fach Darstellendes Spiel im Referendariat B.-W.	
Freiburg	Albert-Ludwigs-Universität	Hochschuldidaktikzentrum	Leitung des Zentrums: Silke Weiß	„Theater in der Lehre“ Workshop Nonverbal/Improvisation (zunächst einmalig Dezember 2019)
Heidelberg	PH	Erweiterungsstudiengang Theaterpädagogik		
Karlsruhe	PH	Theaterpädagogik		
Ludwigsburg	PH Ludwigsburg	Spiel-und Theaterpädagogik	Leitung: Prof. Roland Jost	
Tübingen	Eberhard-Karls-Universität	DaZ-Curriculum	Prof. Doreen Bryant und Theaterpädagogin Nadine Saxinger	Theater im DaZ-Unterricht
Weingarten	PH Weingarten			Wahlkurs Drama in ELT
Bayern				



**Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen
2019 in Zug, Schweiz**

Erlangen/ Nürnberg				
Mecklenburg-Vorpommern	Universität Rostock	Theater als eigenständiges Fach im Lehramtsberuf, Verbindung Lehramtsausbildung an der Uni mit der Hochschule für Musik und Theater	Prof. Dr. Dreyer	s. Flyer Lehramt Theater: https://www.studieren-mit-meerwert.de/fileadmin/user_upload/HfMuTRostock_Faltblatt_Dinlang_FINAL.pdf
Österreich				
Niederösterreich	Pädagogische Hochschule Niederösterreich ZSK (Bundeszentrum für schulische Kulturarbeit)	Fortbildung! Arbeitsgemeinschaft und Netzwerke	Leitung: Dr. Christine Schweiger	Lehrer.innen -Fortbildung zur kulturellen Bildung umfangreicher Info-Letter
Wien	Pädagog. Hochschule Wien	DaF/DaZ	Mag. Martina Turecek	Zusatzausbildung DaF/DaZ, tw. mit performativen Mitteln
Wien	Universität Wien Lehramtsstudien		Mag. Andrea Motamedi/Mag Martina Turecek Mag. Peter Spindler Mag Ursula Silaen	Fachdidaktiken - Daf/Daz – Deutsch - Geografie



Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen 2019 in Zug, Schweiz

		Mathematik macht Freu(n)de	www.mathematikmachtfreunde.univie.ac.at	- Spanisch (ab 2020) - Mathematik
Wien	Universität Wien Institut für Lehrer*innenbildung	Praxisforschung zur kulturellen Bildung	Dr. Julia Köhler	
Wien und Oberösterreich	KPH (Kirchliche Pädagogische Hochschule) Wien/Krems PH der Erzdiözese Linz	Berufsbegleitende Ausbildung zum/zur Theaterpädagogen/- in	Dipl.-Päd. Erika Klonner Mag Marlene Bauer	3 Jahre - Lehrer*innen aller Schularten, Fortbildung, kostet 6000 Euro
Bundesländer	PH	Hochschullehrgänge und Seminarreihen	Mag. Irene Melinz Dagmar Ullmann-Bautz Mag. Irmig Bibermann Mag. Dagmar Gilly Claudia Bühlmann	PH Klagenfurt PH Bregenz Theaterverband Tirol PH Steiermark IFANT
Sieht jetzt sehr wienlastig aus wahrscheinlich auch vieles in den Bundesländern, könnte man eruieren				



**Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen
2019 in Zug, Schweiz**

Schweiz				
Zug	PH		Eva Göksel	Lehrer-/innen-Bildung & Weiterbildung: Drama in Education in allen Fächern
Zug	PH	Zentrum Mündlichkeit	Judith Kreuz	Sprechcoaching für (angehende) Lehrpersonen
Zürich	PH		Giulia Schlaepfer	
Zürich	ZHAW (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Winterthur)	Erwachsenen-WB CAS Sprachförderung für Erwachsene bzw. DAS Lehrer/in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für Erwachsene https://www.zhaw.ch/de/linguistik/weiterbildung/detail/kurs/cas-daf-daz-sprachfoerderung-fuer-erwachsene/	Magdalena Beck (Leitung) bema@zhaw.ch Kurs: Susanne Paul pasu@zhaw.ch	Simulation, (schau)spielerische Handlungsformen im DaF/DaZ-Unterricht



**Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen
2019 in Zug, Schweiz**

		https://www.zhaw.ch/de/linguistik/weiterbildung/detail/kurs/das-lehrer-in-deutsch-als-fremd-und-zweitsprache-fuer-erwachsene/		
Großbritannien				
Warwick	Warwick University			
Italien				
Venedig	Uni Ca Foscari	MOCK Conference		Jährlich simulierte Konferenz
Padua	Ciels	MOCK Conference		Jährlich simulierte Konferenz
?	Lehrplan 21			Handlungs- und anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen



5. In den verschiedenen akademischen Disziplinen sollte erkundet werden, inwiefern von den performativen Künsten bereits innovative Impulse ausgegangen sind und daher von performativer Lehr- und Lernpraxis bereits die Rede sein kann. Bemühungen um einen Brückenbau zwischen Fachwissenschaft/-didaktik und den performativen Künsten sollten möglichst verstärkt werden und an den Hochschulen Wertschätzung und Anerkennung erfahren.

Ort	Institution	Titel	Ansprechpartner/in	Beschreibung
Deutschland				
Hannover	Leibniz Universität Hannover	Informatik	Prof. Kurt Schneider, Fakultät für Elektrotechnik und Informatik	
Freiburg	Albert-Ludwigs-Universität	Ringvorlesung		
Freiburg	Albert-Ludwigs-Universität	Mathe und Theater	Martin Kramer	
Tübingen	Eberhard-Karls-Universität	Sprache-Geschichte-Theater	(Christiane Bertram (Konstanz), Doreen Bryant (Tübingen) und die Theaterpädagogin Nadine Saxinger (Amsterdam))	
Luxemburg				
	Bildungsministerium	(Fremd)Sprachenvermittlung im Fachunterricht in der Berufsausbildung	Nathalie Fratini	



**Notizen zur Diskussionsrunde zum Thema «Performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur» an den Dramapädagogik-Tagen
2019 in Zug, Schweiz**

		durch den Einsatz von Dramapädagogik		
Österreich				
Wien	Universität Wien, Lehramtsstudium Mathematik	Lehramtsstudium Mathematik (neue Lernmethoden; performative Teile entwickeln Mathematik macht Freu(n)de	Univ.-Prof. Dr. Michael Eichmair Dramapädagogik: Mag. Karl Eigenbauer	https://mmf.univie.ac.at/
Italien				
Venedig	Uni Ca Foscari	CLAB - public speaking volunteer speaking for all		
Mailand	CIELS MILAN			workshop for interpreters (+actors)
Forlì	Bologna			Teilnahme an Festival, TILLIT, in Vercelli. Performance am Ende des Jahres



11 Selbsterlebtes in Szene setzen.

Playback-Theater – Wie kann ich diese Methode in meinem Zweit- oder Fremdsprachenunterricht einsetzen?

Der an den Dramapädagogik-Tagen 2019 in Zug durchgeführte Praxis-Workshop führte in die Methode des Playback-Theaters ein und reflektierte den möglichen Mehrwert theaterunterstützten Erzählens im (Fremd-)Sprachenunterricht.

Das Playback-Theater (im Folgenden kurz: PT) ist eine Art interaktives Theater: Zuschauende erzählen und Spielende „erzählen“ das Erzählte im Anschluss in ästhetisch ansprechender Form, mit viel Körpereinsatz und oftmals mit Fokus auf dem emotionalen Gehalt des Erzählten auf einer Bühne „zurück“ („to play back“). Die Geschichten werden nicht lange geprobt, sondern relativ schnell und spontan von den Spielenden in Szene gesetzt:

Playback ist nicht einfach Theater, weil es so heißt, sondern weil das, was wir im Playback tun, den Kern dessen trifft, was Ziel des Theaters ist: menschliche Erfahrung in einer Weise zu vermitteln, dass sie in verdichteter Form erneut ihren Ausdruck findet, erzählte Geschichten und ihre Bedeutung in Raum und Zeit aufs Neue verkörpert werden. (Salas et al., 1999: 21)

Diesen Artikel zitieren:

Trischler, Franziska und Wittal-Düerkop Tanya. (2021). Selbsterlebtes in Szene setzen. Playback-Theater – Wie kann ich diese Methode in meinem Zweit- oder Fremdsprachenunterricht einsetzen? In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 143-165). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>



Playback-Theater – was ist das?

Playback-Theater (im Folgenden kurz: PT) ist eine Art interaktives Theater: Zuschauende erzählen von sich und Spielende „erzählen“ das Gehörte wieder „zurück“ („to play back“). PT entstand 1975 in den USA (Salas, 1996: 22), ist seither an vielerlei Orten aufgegriffen und weiterentwickelt worden (ebd. 28). Nach Angaben des Centre for Playback Theatre³¹ wird es derzeit in über 50 Ländern der Welt praktiziert. Alltägliche Erlebnisse, ja „alle Arten von Erfahrungen“ (Fox, 1999: 9), dürfen von den Zuschauenden erzählt werden.

Mithilfe von Nachfragen und Anregungen strukturiert jeweils ein/-e Spielleiter/-in die Erzählung, die die Spielenden daraufhin in einer von unterschiedlichen ritualisierten Spielformen in Szene setzen. Dabei wird die erzählte Handlung nicht eins-zu-eins nachgeahmt, sondern vielmehr die „Essenz“ (Fox, 1991: 4) des Erzählten gezeigt. Die Spielenden dürfen gerade das, was sie zwischen den Zeilen verstanden haben, zeigen:

Sie können verdichten, Metaphern benutzen, (...) jedes ihnen zur Verfügung stehende ästhetische Gestaltungsmittel nutzen, um in einem Wechsel von kognitiver und emotionaler Empathie und Phantasie das Erzählte zu spiegeln. (Heppekausen, 2004: 7)

Gerade die Widersprüche, die inneren Konflikte in dem, was Menschen erleben und wie sie das Erlebte bewerten, werden gesucht und machen das Gewinnbringende des PT aus.

Für die Szenen, die immer in ästhetisch ansprechender Form, mit viel Körpereinsatz, und meist auch unterstützt von Musik spontan entstehen, stehen den Spielenden unter anderem folgende wesentliche Elemente zur Verfügung: Musikinstrumente³², bunte Tücher und andere Requisiten³³ sowie verschiedene Spielformen³⁴.

³¹ <http://www.playbacktheatre.org/about/> (letzter Zugriff am 15.06.2020)

³² Siehe z.B. die Playback Theatre Instrument List, <http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Playback-instrument-list.pdf> (letzter Zugriff am 15.06.2020). Im Workshop haben wir allerdings auf die Musik verzichtet, um dem Erlebnis der sprachlichen Komponenten mehr Raum zu geben.

³³ Dazu zählen u.a. auch die hölzernen, bisweilen bunten Kisten, die den Spielenden als Sitzgelegenheiten oder als Raumgestaltungsmittel für das Spiel dienen.

³⁴ Siehe z.B. die Übersicht „Standard-Spielformen aus dem Playbacktheater“ von Wolfgang Wendlandt (2016 a), die die Formen auflistet.



Auf einer PT-Bühne³⁵ ist der Platz hinten links (immer vom Publikum aus gesehen, s. Abb.1) immer für Tücher und Requisiten und der Platz rechts für die Musikinstrumente bestimmt. In der Mitte ist Raum für die Spielenden.

Der Bühnenaufbau besteht außerdem aus zwei Stühlen: einem Stuhl für die Spielleitung (auch Moderator/in genannt) und einem „Erzählstuhl“ für die/den Erzähler/in. Die beiden Stühle sind etwas seitlich vom Publikum platziert, so dass beide auf die Bühne und ins Publikum blicken können. Dem Publikum frontal gegenüber stehen, sitzen oder spielen die Spielenden (zumeist 3 bis 5 Personen). Neben dem immer gleichen Bühnenaufbau (s. Abb. 1) gibt es weitere Regeln bzw. Rituale, die sich in der PT-Szene etabliert und bewährt haben, auf die unten näher eingegangen wird.

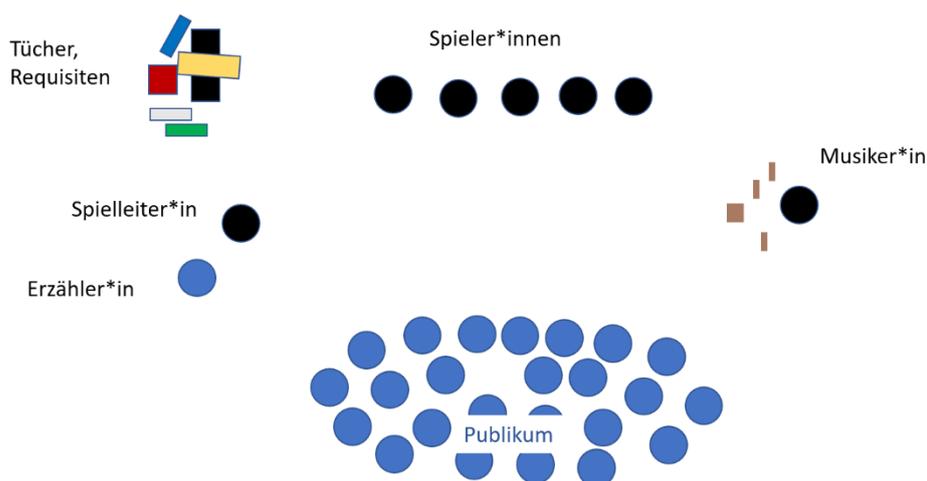


Abb. 1: Bühnenaufbau für Playback-Theater (nach Fox, 1991:3)

Was aber ist das Bereichernde an dieser Theaterform?

Die Grundhaltung im PT ist die der Wertschätzung und des Zuhörens auf Augenhöhe. Besonders stark wird diese Haltung im Ritual deutlich, das das Ende einer Szene beschreibt. Zum Schluss einer Spielszene frieren die Spielenden jeweils ein und werfen gemeinsam einen „Blick zurück“ (Heppekausen, 2004: 5) zur erzählenden Person. Mit

³⁵ Dabei können die Bühnen solche eines Aufführungsabends sein, wo eine „Gruppe von erfahrenen Schauspielern (...) die Geschichten von Zuschauern darstellen“ (Salas, 1996: 19), genauso aber auch ein Klassenzimmer, in dem „die Teilnehmer (...) gegenseitig ihre Geschichten“ spiegeln (ebd.).



diesem Blick bedanken sich die Spielenden für die Geschichte wie für ein Geschenk und geben ihm/ihr nun das Wort. Aber auch der/die Erzähler/in hat ein Geschenk erhalten, für das sich – ebenfalls ritualisiert – die Spielleitung noch einmal explizit bedankt, bevor sie ein nächstes Interview beginnt. Das Geschenk sind also die in Bilder und Klänge gefassten Resonanzen auf die Geschichte im Körper und Spiel der Spielenden. Die erzählende Person wiederum „kann das Geschenk annehmen – oder auch ablehnen. Wenn die Gestaltung etwas Wesentliches getroffen hat, ein neues Gefühl oder einen neuen Gedanken eröffnet hat – vielleicht gerade durch einen Unterschied -, dann wird dieses Geschenk sicherlich angenommen.“ (Heppekausen, 2004:6).

Ein weiterer bereichernder Aspekt ist, dass PT Erzählenden ermöglicht, neue Perspektiven auf ihr eigenes Erlebnis zu werfen, sich unbewusster Aspekte ihres Erlebens bewusst zu werden (Salas, 1996: 34 – 37). Das kann sowohl für einzelne Mitglieder als auch für das ganze Publikum sehr wohltuend (vgl. Hoesch, 1999: 54), sogar heilend wirken (Fox, 1991: 9).

Darüber hinaus verbindet das Miterleben persönlicher Erfahrungen die im Raum anwesenden Menschen, weil sie feststellen, wie bekannt ihnen allen die Erfahrungen und Gefühlslagen, die auf der Bühne gezeigt werden, oft sind.

Playbacktheater stärkt Gemeinsamkeiten und die Erfahrung von Verbundenheit und kann daher, so stellt es Gitta Martens heraus, explizit zum Zweck der „Gemeinschaftsstiftung als Teil des regulären Unterrichts“ (2017: 55) selbst in Grundschulklassen durchgeführt werden.

Einblick in den Praxis-Workshop: Inhalte und Übungen

Ziel des Praxis-Workshops auf der Tagung in Zug war ein erstes Kennenlernen und Ausprobieren zweier Spielformen des PT und eine anschließende Reflexion der Möglichkeiten, wie und warum diese Theaterform im Fremdsprachenunterricht (FSU) eingesetzt werden könnte (s. dazu ausführlicher das Unterkapitel „Abschlussreflexion“). Die Teilnehmenden des Workshops sollten aber auch selbst erfahren, welche tiefe und verbindende Wirkung es haben kann, eigene Erlebnisse auf der Bühne dargestellt zu sehen, sowie sich in der Rolle der Spielenden ausprobieren.

Der Praxis-Workshop startete mit einer interaktiven Fragerunde unter den Teilnehmenden – allesamt dramapädagogisch arbeitende Fremdsprachenlehrende an



Schulen und Hochschulen –, um deren Vorwissen über das PT zu ermitteln. Deutlich wurde, dass der Titel „Playback-Theater“ zwar einige richtige Assoziationen nahelegte, der Kern und die Form von PT aber weder bekannt war noch erraten werden konnte. So ergänzten wir als Workshopleiterinnen die Vorstellungen der Teilnehmenden um Informationen, die für ein erstes Verständnis dieser Theaterform wichtig sind (siehe Anhang 1). Im Anschluss begann der aktive, praktische Teil des Workshops, der sich in drei Phasen unterteilen lässt: Aufwärmen, Hauptteil und Reflexion³⁶.

Aufwärmen

Die ausgewählten Warm-up-Übungen hatten zum Ziel, Körper und Stimme der Teilnehmenden für das Spiel zu erwärmen, sie aufmerksamer für ihre Umgebung und wach für innere Impulse werden zu lassen, sowie ihnen wichtige Techniken, die im Playbacktheater benötigt werden, vorzustellen und mit ihnen einzuüben.

Die Teilnehmenden klopfen zunächst ihre Körper aus, um sie lockern und zu aktivieren. Dann wurde der Atem im Stehen wahrgenommen. Die zweite Übung wärmte über die Vorstellung, in eine Zitrone zu beißen, die Kiefer- und Gesichtsmuskeln auf, und verband Stimmausdruck mit Körperausdruck und Vorstellungskraft. Die dritte Übung schließlich wärmte über die Vorstellung eines leckeren Essens die Zungen- und Lippenmuskulatur auf und unterstützte darin, die gesunde, volle Sprechstimmlage zu finden.³⁷

Diese drei ersten Aufwärmübungen eignen sich auch für den Einsatz im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht. Wenn die Lehrkraft beim Aufwärmen mitmacht und als Vorbild dient, kann sie im begleitenden Sprechen unbekannte Wörter oder grammatische Formen einfließen lassen und so das Hörverstehen der Lernenden während der körperlichen Erwärmung erweitern (vgl. Glowsky, 2011:11). Das spontane Benennen köstlicher Gerichte oder Getränke, die man gut findet, ist neben dem Ausdruck von positiven Emotionen bereits für Lernende auf A1-Niveau möglich (vgl. z.B. Jin & Schote, 2015: Kap.6).

³⁶ In Morenos Psychodrama, in dessen Tradition PT „verankert“ ist (Auque-Dauber & Dauber, 2008: 1), werden die drei Phasen „Warm-up, Action und Sharing“ betitelt (s. Litwińska-Rączka, 2018: 158). Vgl. auch die Phasen „Aufwärm- und Sensibilisierungsphase; Bearbeitungs- und Vertiefungsphase; Integrations- und Abschlussphase“ bei Feldhändler (2009: 3).

³⁷ Diese und viele andere Übungen finden sich in Mohs, Katharina & Brügge, Walburga (1998): *Therapie funktioneller Stimmstörungen: Übungssammlung zu Körper, Atem, Stimme*, 4. Aufl., München: Reinhardt.



Als nächstes wurde mithilfe verschiedener Raumlauf-Varianten³⁸ der Wahrnehmungsraum der Teilnehmenden erweitert. Die sich anschließende „Stop and Go“-Übung³⁹ lud die Teilnehmer/innen ein, Impulse anzunehmen und Präsenz zu entwickeln.

Sind diese beiden Übungen beendet, haben die Spielenden von ganz allein die „neutrale Haltung“ (Tobler-Schkölziger, 2015: 315) gewonnen, die für das Lauschen der Erzählungen aus dem Publikum beim Playbackspiel wichtig ist. D.h. sie sind frei von eigenem Ausdruck, sie sind bereit, Impulse von anderen aufzunehmen und ihnen mit ihrem Körper zu folgen, sie sind mit allen Sinnen wach, geöffnet nach außen bei gleichzeitiger Zentrierung nach innen.

Die Stop and Go-Übung lässt sich beliebig variieren. Die Lernenden haben hier oft Spaß daran, die Rolle der Spielleitung zu übernehmen. Das vereinbarte Signal kann durch passende Vokabeln ersetzt werden, die Laufgeschwindigkeit oder gemeinsame Gangart kann auch sprachlich angekündigt werden und durch die häufige Wiederholung bei gleichzeitig voller Aufmerksamkeit schleifen sich Formulierungen ein, auf die später in einer Inputphase des FSU Bezug genommen werden kann. Kreativ gebraucht, können Aufwärmübungen fürs PT auch den Einstieg in ein grammatisches Thema ermöglichen⁴⁰.

Natürlich gibt es viele weitere Warm-Up-Übungen, die sich anschließen könnten. Relevant für den Fremdsprachenunterricht, in dem mit PT gearbeitet wird, sind sie, weil ein solcher „Einstieg in die Arbeit richtungsweisend für die spätere Qualität der Begegnung und des Austausches ist. Er bereitet den Boden für die weitere Lernatmosphäre der Gruppe und legt einen Grundstein für die Bereitschaft der Lernenden zur Öffnung, Vertrauensbildung und Zusammenarbeit.“ (Feldhändler, 2009: 3). Nicht selten kann die Ankündigung, dass Theater gespielt wird, dazu führen, mit dem eigenen hohen Anspruch konfrontiert zu werden, auf der Bühne glänzen zu wollen - also besonders kreativ und originell zu sein. Genau dieser Anspruch aber schränkt ein, schafft Angst und zerstört Offenheit und Empathie für die anderen. „Be average“ und „be boring“ sind zwei Tipps von Keith Johnstone, dem Erfinder des Improvisationstheaters, die helfen,

³⁸ Siehe: <https://improwiki.com/de/wiki/improtheater/raumlauf> (letzter Zugriff 20.06.2020).

³⁹ Siehe https://improwiki.com/de/wiki/improtheater/gehen_und_stehen (letzter Zugriff 20.06.2020).

⁴⁰ So z.B. in Imperative, höfliche Bitten (vgl. z.B. Jin & Schote, 2016: Kap. 10), in Vergleichsformen („watscheln wie eine Ente“) oder Futur (vgl. Schote & Weimann, 2016: Kap. 12).



sich von diesem Druck zu befreien (Johnstone 1999: 66 f.). Dem hinderlichen hohen Anspruch kann durch ausführliches Aufwärmen begegnet werden, wie zum Beispiel auch mit folgenden Übungen.

Innerlich ‚leer‘ werden, Raum geben und Raum nehmen: Die Gruppe bildet einen Kreis und legt sich die Arme um die Schultern⁴¹. Dann wird, ohne eine Reihenfolge unter den Spielenden festzulegen, von 1 bis 20 gezählt. Jede/r Einzelne muss spontan eine passende Lücke für die nächste Zahl finden, indem sie/er sich auf die Atmung der anderen konzentriert. Wenn zwei zugleich sprechen oder eine falsche Zahl genannt wird, beginnt die Gruppe das Zählen wieder von vorne. Die Übung ist beendet, wenn auf diese Weise gemeinsam die 20 erreicht wurde.

Emotion aufnehmen und spiegeln, Namen kennenlernen: Die Gruppe bildet einen Kreis. Alle stehen aufrecht in lockerer, neutraler Körperhaltung mit Blick in die Kreismitte. Auf die Frage „Wie heißt du und wie fühlst du dich in diesem Moment?“ wird nun jeweils reihum körperlich geantwortet. Je eine Person tritt in einer möglichst das eigene Gefühl authentisch offenbarenden, selbst gewählten Körperhaltung einen Schritt in den Kreis hinein. Zusammen mit einer zum Gefühl passenden Geste spricht die Person den eigenen Vornamen aus. Auch das Sprechen drückt dabei Aspekte des Gefühls aus, das der/die Spieler/in empfindet. Danach tritt die/der Spieler/in gleich wieder zurück in den Kreis. Nun prüfen alle anderen durch Blickkontakt untereinander, ob sie bereit sind (wieder hilft es, auf das Atmen aller im Kreis zu achten). Auf einen gemeinsamen Impuls hin tritt die Gruppe (wie der/die Spieler/in zuvor) einen Schritt in den Kreis hinein, wiederholt Körperhaltung, Geste und den Namen und spiegelt auf diese Weise das soeben Geteilte. Nur die Person, deren Namen gesagt wird, schaut und hört zu und erlebt das Eigene in der vielfältigen Darstellung durch die anderen wieder. Im Anschluss treten alle möglichst gleichzeitig wieder zurück in den Kreis und schauen zur Person, deren Namen sie gerade genannt haben. Diese bedankt sich bei der Gruppe. Weiter geht es am besten im Reißverschluss-Prinzip, d.h. immer eine Person weiter links im Kreis, beim nächsten Mal eine weiter rechts im Kreis beginnt usw.

Anhand der beiden letzten Aufwärmübungen lassen sich viele Grundprinzipien von PT direkt erfahren: Für den Zählkreis müssen die Spielenden ihre eigenen Befindlichkeiten

⁴¹ Auque-Dauber & Dauber (2008: 3) nennen diese Aufwärmübung eine der „Säulen der Improvisation im Playbacktheater“ und schreiben sie Peter Brook zu.



losgelassen haben, mit allen Sinnen wach sein, um den Atem der anderen spüren⁴². Die Gruppe übt sich darin, aufeinander zu warten und in der zweiten Übung die Gefühlslage der anderen in Ernsthaftigkeit und Wertschätzung aufzunehmen und zu spielen. Außerdem machen hier die Spielenden die Erfahrung, dass eine Äußerung viele verschiedene Facetten in sich trägt, die andere wahrnehmen können. Indem viele Personen die eine spiegeln, werden die unterschiedlichen Facetten in den Körpern der anderen sichtbar.

Selbstverständlich lassen sich auch diese beiden Aufwärmübungen produktiv für den schulischen bzw. hochschulischen Fremdsprachenunterricht nutzen. Zahlen ab hundert, von zwanzig rückwärts, das fremdsprachliche Alphabet oder auch ein auswendig gelerntes Gedicht können das Zählen von 1 bis 20 ersetzen. Statt des eigenen Namens können auch die Gefühle selbst oder eine für sie stehende Metapher genannt werden, wodurch authentisch körperlicher Ausdruck und Vokabel verbunden werden.

Hauptteil

Im Praxis-Workshop probierten die Teilnehmenden zwei Formen des Playback-Theaters aus: die *Fluid Sculptures* (auch *Fluid* genannt) und die *Pairs*.

Der Ausgangspunkt ist für alle Spielformen immer gleich. Alle Spielenden (im Workshop waren es maximal vier Personen) sitzen oder stehen in neutraler Haltung am Bühnende und lauschen während des „Interviews“ (Feldhändler, 2009:5) der Erzählung. Wenn die Spielleitung die Essenz zusammengefasst und die Spielform benannt hat, schließt sie die Erzählphase ab mit „let’s watch“. Das ist das Zeichen für die Spielenden, dass sie beginnen dürfen.

Fluid Sculptures – Bewegte Skulpturen oder lebendiges Standbild (vgl. z.B. Tobler-Schkölziger, 2015: 316 f.)

Als Ausgangserzählung, die passend in Form einer *Fluid Sculpture* gespiegelt werden kann, dient die Schilderung kleiner Momente oder einer Gefühlslage. Für den Workshop wählten wir als Spielleiterinnen die Fragen „Wie fühltest du dich am Ende des gestrigen Tages?“ und „Wie empfandst du die Kaffeepause vorhin?“

⁴² Katharina Witte (2014: 331) spricht davon, dass die Spielenden „wie ein leeres Gefäß, das bereit ist gefüllt zu werden von dem was ihm entgegen kommt“ werden.



Wer aus dem Publikum Lust hatte, zu antworten, wurde gebeten, sich an die Seite der Spielleitung auf den Erzählstuhl zu setzen und zu berichten. Die Spielleitung hatte die Aufgabe, genau zuzuhören, präzise zu erfassen, welche Gefühle in der Erzählung vertreten sind, und diese noch einmal laut und deutlich für die Spielenden zu benennen.

Das klang dann beispielsweise so: „Wie es sich anfühlt, nach einem Tag voller Input und Drama, glücklich und geradezu aufgeputscht zu sein, sehen wir jetzt für dich, XY, in einem Fluid. Let's watch!“

Nun tritt ein/e erste/r der Spielenden in die Bühnenmitte vor und stellt einen Aspekt des Gefühls, aufgeputscht zu sein, dar. Sie/er nutzt Mimik und Gestik, findet eine Bewegung, die sich rhythmisch wiederholen lässt, und spricht ein Wort oder einen ganzen Satz aus. Nicht viel später, nach 15 Sekunden etwa, tritt der/die zweite Spieler/in hinzu. Der/die erste wird daraufhin deutlich leiser und schwächer, behält die Bewegungen und Laute aber im Rhythmus bei, der/die zweite erhält den Fokus und stellt einen anderen Aspekt des Gefühls dar. Wieder werden Stimme, Geräusche und der ganze Körper genutzt, wieder wird ein Rhythmus gefunden, in dem Bewegung und Geräusch wiederholt werden können. Die Spielenden übernehmen hier also „(...) keine Rolle, sie spiegeln die Befindlichkeit der Erzählenden (...). Sie amplifizieren das Gefühl der Erzählenden, das sie und das Publikum nun in einem dynamischen Spiegel erleben.“ (Tobler-Schkölziger, 2015: 317).

Nach weiteren 15 Sekunden kommt die nächste Person auf die Bühne. Auch die zweite Spielerin spielt weiter, die dritte Spielerin „fädelt sich ein“ (Wendlandt, 2016 a) und erhält ihren Raum. So bilden die Spielenden gemeinsam eine sich in ihren Einzelteilen bewegende, tönende Skulptur. Erzähler/in und Publikum sehen eine Verschmelzung unterschiedlicher Aspekte des Gefühls in einer konstruierten Gleichzeitigkeit.

Sobald die letzte Person ihre Darstellung etwa 15 Sekunden lang gegeben hat, friert die erste Person ein, möglichst rasch danach auch alle anderen. Sie halten kurz gemeinsam inne, lösen dann ihre Haltung auf, nehmen neutrale Haltung ein und sehen die/den Erzähler/in der eben gespielten Szene an.

Bei Fluid Sculptures, in denen eine ‚lebendige Skulptur‘ erschaffen wird, handelt es sich um kurze Bewegungsstücke, von oft nicht mehr als einer Minute Dauer (s. Tobler-Schkölziger, 2015: 317). Bei der Darstellung sollten die Spielenden möglichst viele verschiedene Ausdrucksmittel (Stimme, Sprache, Geräusch, Bewegung, Pantomime)



nutzen, und auf mehreren Ebenen der Bühne (stehend, sitzend, gebückt, liegend, aber dennoch nahe beieinander) interagieren.

Nach Ende des Spiels kommt noch einmal der/die Erzähler/in zum Zug. Die Spielleitung fragt „Wie war das für dich?“, „Hast du dich wiedererkannt?“ oder ähnliche Fragen, die eine Rückmeldung herausfordern. Hat die erzählende Person im Spiel Bekanntes entdeckt, gibt es Aspekte, die fremd waren oder will sie/er gegebenenfalls sogar eine wichtige Ergänzung oder Korrektur vornehmen, dann gibt es dafür nun Raum. Zum Abschluss wird der/die Erzähler/in vom Erzählstuhl entlassen, er/sie oder die Spielleitung bedankt sich für das Spiel und die Spielenden gehen zurück auf ihre Plätze am Ende der Bühne. Erneut nehmen sie dort die neutrale Haltung ein, um der nächsten Geschichte zuzuhören.

In unserem Fall wechselten nun die Rollen. Manche Spieler/in wurde zur Erzählerin, manche zum Publikum, und auch wir, die Workshopleiterinnen, wechselten untereinander die Rolle der Spielleitung.

Pairs – Paare oder Ambivalenzen sichtbar machen (vgl. Tobler-Schkölziger, 2015: 317 f.)

Bei der Playback-Spielform *Pairs* werden gleichzeitig zwei meist widersprüchliche Gefühle, Wünsche oder unterschiedliche Entscheidungsmöglichkeiten, die zu einer Situation gehören, dargestellt.

Um eine passende Erzählung zu erhalten, fragt die Spielleitung das Publikum nach persönlichen Erlebnissen, bei denen ambivalente Gefühle auftraten, z.B.: „Wann musstest du dich das letzte Mal entscheiden?“ oder „Wer hat es schon einmal erlebt, verschiedene Wünsche/Gefühle gleichzeitig zu haben?“. Wieder setzt sich eine Person aus dem Publikum auf den Erzählstuhl neben die Spielleitung und diese fasst nach dem Hören der Erzählung die erlebten Gegensätze klar für die Spielenden zusammen. Das Signal, dass das Spiel los gehen kann, ist die Ankündigung der Spielform (in diesem Fall: „Pair“) und der Abschluss: „Let’s watch!“.

Nun stellen sich die Spielenden in zwei Paaren⁴³ links und rechts auf der Bühne auf. Die Spielenden stellen sich paarweise hintereinander, ihre Gesichter weisen zum Publikum.

⁴³ Es können auch drei Paare sein, je nach Anzahl der Spielenden.



Das Paar links beginnt. Ein/e Spieler/in übernimmt die Darstellung eines Gefühls oder Wunsches, der/die andere stellt das andere Gefühl oder den anderen Wunsch dar. Die beiden Spielenden bleiben dabei hintereinander stehen, sodass für das Publikum eine Art „Doppel-Körper“ (Tobler-Schkölziger, 2015:317) entsteht, der Widerstreitendes gleichzeitig ausdrückt. Die Person, die begonnen hat, beendet den Part und geht ins Freeze, der/die Partner/in folgt sofort. Beide verharren im Freeze, bis auch das andere Paar seinen Auftritt hatte. Dieses Paar stellt die noch fehlenden Aspekte des Widerstreits dar, wie Tobler-Schkölziger beschreibt:

Das nächste Paar spielt nun seine Variation der zwei widerstreitenden Gefühle. Die Darstellungen können recht unterschiedlich sein, so können sich auch andere Zuschauer mit den Bildern identifizieren. (2015: 318)

Nach der Darstellung verharren alle Paare⁴⁴ noch ein paar Sekunden im Freeze, bevor sie sich nebeneinander in eine Reihe in neutraler Haltung und mit neutralem Ausdruck frontal zum Publikum stellen und zur erzählenden Person blicken. Wie immer befragt die Spielleitung im Anschluss die erzählende Person zum Gesehenen: „Hast du dich in dieser Darstellung wiedererkannt?“, „Konntest du etwas von dem, was du selbst erlebt hast, in der Szene entdecken?“

Beide Formen können im FSU gespielt werden. *Fluid Sculptures* ist schon für Lernanfängerinnen spielbar, weil wenig gesagt wird, dadurch auch wenig verstanden werden muss, und doch Bedeutsames geteilt werden kann. Pairs dagegen, insbesondere die Varianten „Dreh- und Kopf-Bauch-Pair“ (vgl. Wendlandt 2016: 6), sind erst für fortgeschrittene Lerner/innen geeignet, denn hier kommt es auf treffende Wortwahl vor allem der Spielenden an.

Abschlussreflexion

Zu einer PT-Einheit im Fremdsprachenunterricht gehört natürlich auch die dritte Phase – das „Sharing“.

Je nach Situationen wird das Prinzip des Sharing umgesetzt und erweitert: das persönliche Mitteilen dient dazu, gemeinsame Erfahrungen und deren Resonanz

⁴⁴ Wendlandt (2016 a) schlägt für die Pairs vor, dass das erste und zweite Paar in je verschiedene Formen schlüpft, so sind auf der Bühne zuerst ein Kampf- oder ein Kopf-Bauch-Pair, als zweites ein Dreh-Pair zu sehen.



zu verbinden. Metakommunikative Äußerungen in der Fremdsprache wie z.B. Formen der Rückmeldung (aus dem Erleben, zur Sitzung etc.) werden ebenfalls integriert. (Feldhendler, 2009: 4)

In dieser Phase können auch grammatische Themen oder Wortschatzfragen behandelt werden, auf die die Gruppe während des Spielens gestoßen ist.

Auch in unserem Workshop in Zug schloss an die praktische Erfahrung eine Reflexionsphase an. Erkenntnisse und Empfehlungen, die wir während des Austauschs am Workshopende sammelten, stellen wir im Folgenden dar, ergänzt um solche, die viele Praktiker/innen vor uns mit PT im Fremd- und Zweitsprachenunterricht in Schule und Hochschule gemacht haben.

Erkenntnisse:

In einem Unterricht, der dramapädagogischen Prinzipien folgt, werden die Lernenden „spielend tätig, erproben ihre (fremdsprachlichen) Kompetenzen nicht nur verbal, sondern auch nonverbal, visuell, körperlich, interaktiv“ (Surkamp & Elis, 2016: 4). Der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht bietet Übungen an, die bei den Lernenden Fähigkeiten entwickeln, die Umgebung mit allen Sinnen wahrzunehmen, Gefühle auszudrücken u.ä. Dies sind Bereiche, die in einem maßgeblich kognitiv-orientierten Unterricht vernachlässigt werden, die für das Fremdsprachenlernen aber nicht minder bedeutsam sind (s. Bernstein & Lerchner, 2014: V f.). Indem in allen Spielformen des PT Bewegungen neben Worte treten und durch PT das feine Gespür geschärft wird für das, was zwischen den Zeilen mitschwingt, passt PT sehr gut in einen dramapädagogisch ausgerichteten Unterricht.

Ein nicht zu unterschätzender Aspekt der Arbeit mit PT im Zweitsprachenunterricht ist: hier werden Personen gehört. Gerade für Lernende, die ihre Erstsprache mit wenigen anderen Menschen teilen, kann die Erfahrung, erzählen zu dürfen und im Spiegeln sichtlich verstanden zu werden, eine ermutigende und besonders wertvolle sein.

Als Menschen haben wir den Wunsch, daß unsere Geschichten von anderen geteilt werden, daß wir Zuhörer finden, die respektieren, was wir sagen und wir uns selbst den Geschichten anderer öffnen. Für Menschen, in deren Leben es selbst an den ganz normalen Gelegenheiten mangelt, Geschichten miteinander zu teilen, (...) ist dieser Wunsch ganz besonders wichtig. (Salas, 1999 b: 220)



PT lässt Lernende in den gespiegelten Szenen verschiedene Perspektiven und Verhaltensweisen ausprobieren, wodurch sich Verständnis und Akzeptanz für andere Denkweisen, Haltungen und Handlungen entwickeln können. Auf diese Weise kann PT auch die soziale und kulturelle Integration fördern, beobachtete auch Heckmann: „Learning social roles, language, facial expression, body movements, symbols and gestures in a playful way successfully supports the cultural and social integration particularly of the migrant children“ (2008: 38).

Häufig sind Situationen im Fremdsprachenunterricht, in denen Lernende alleine vor Lehrperson und Lerngruppe etwas vortragen müssen, angstbesetzt und führen zu Sprechhemmung (Fischer, 2005: 38). Besonders sprechhemmend aber wirken Bewertungssituationen, sowie spürbare Ungeduld, allgemeine Sprechängstlichkeit und eine zur Gewohnheit gewordene passive Rolle im Unterricht (Fischer 2005: 36 f.). Als Spielleitung begegnet die Lehrperson der erzählenden Person auf Augenhöhe. Alle Mitspielenden wiederum sind bemüht, mehr zu verstehen als die Worte sagen und bringen der/m Erzähler/in besonders viel Aufmerksamkeit entgegen (Feldhändler 2009: 5), was ein wirksames Gegengift gegen Hemmung, in der Fremdsprache vor anderen zu sprechen, sein kann, so unsere Erfahrung.

Durch die Einnahme verschiedener Rollen beim PT können sich sprechängstliche Personen an Auftrittssituationen gewöhnen, durch die Wertschätzung, die im PT gelebt wird, können sie zudem Motivation erfahren, von sich zu erzählen.

Beim PT werden Hemmungen aber auch durch das Erleben von Gemeinschaft abgebaut. Ideen und Gefühlsausdruck fließen nur dann frei, wenn eine angstfreie Atmosphäre herrscht. Dafür kann wiederum PT einen Boden schaffen. Wenn man darum weiß, dass die Gruppe jede Idee, die man einbringt, zum Guten verwandeln wird, dass man wertgeschätzt und benötigt wird, dann schenkt das Motivation und Selbstvertrauen. Beides ist entscheidend für gute Improvisationsarbeit. Die in der Gruppe erlebte Wertschätzung und das Erlebnis einer vertrauensvollen Gemeinschaft schenkt überdies sehr häufig auf der persönlichen Ebene Erfüllung (vgl. auch Schewe 1993: 168), was wiederum natürlich auch die Einstellung zum Sprachenlernen positiv beeinflussen kann (s. auch Salas, 2006: 13).

PT ist improvisierendes Theater. Unter Improvisation verstehen wir landläufig eine Tätigkeit, die unvorbereitet ist. Im Workshop wurde klar, dass, wer PT spielt, durchaus



häufig proben und sich gut auf einen Auftritt vorbereiten muss. Die konkreten Geschichten werden in PT-Proben selbstverständlich nicht geübt, stattdessen aber die Prinzipien und Spielformen. Wer die Prinzipien von PT verinnerlicht hat und umzusetzen weiß, kann nicht nur mit den immer herausfordernden Situationen auf der Bühne zurechtkommen (s. auch Weiler, 2005: 144 f.), sondern auch mit „der authentischen Situation eines Fremdsprachenlerner“ (Glowsky, 2011: 11). Mithilfe der verschiedenen Warm-Ups und Spielformen werden Erfindungsgabe, Reaktions- und Interaktionsfähigkeit aufgebaut. PT sollte also immer wieder Eingang in den Unterricht finden, damit sich die Lernenden innerhalb der Spielformen immer besser und kreativer ausdrücken können.

Wenn ein Französischlerner auf einen Französischsprechenden trifft und z.B. nach dem Weg gefragt wird (...) benötigt [er] ebenso Strategien, um das Gesagte zu verstehen sowie spontan – und richtig – darauf zu reagieren. Probleme im Detail wie ein nichtverstandenes Wort oder die Unsicherheit bei einer Präposition sollten ihn dabei nicht allzu sehr von der Kernsituation ablenken. In solchen Momenten hilft es, sich auf den anderen einlassen zu können. (Glowsky, 2011:11)

Beim PT wird so gut wie nie allein, sondern mit mindestens einem/r Partner/in, improvisiert. PT-Spielende werden insofern immer auch herausgefordert, Beziehung und Kommunikation zu gestalten. Sie erfahren am eigenen Leib, welche Rolle in Kommunikationssituationen neben den Worten dem Atem, dem Körperausdruck, dem Stimmklang oder auch dem Nähe-Distanz-Verhalten zukommt (s. auch Scheller 2004: 112 f.). Dieses durch PT aufgebaute Wissen kann eine große Unterstützung für den Erwerbsprozess einer Fremdsprache darstellen. U.a., weil ein solcher Unterricht das persönlich wirklich Bedeutsame, weil Erzählenswerte, behandelt, und darüber hinaus auf Dialog und Wertschätzung des Gegenübers ausgerichtet ist.

Natürlich können mithilfe von PT auch Themen, die die Lerngemeinschaft beschäftigen, bearbeitet werden. Weiterhin kann PT aber auch bei der zentralen Aufgabe des Lernens selbst eine Rolle spielen (...) Kinder, deren wichtigste Lernweisen kinästhetischer, räumlicher oder zwischenmenschlicher Art sind, sind eher in der Lage, neue Begriffe aufzunehmen, wenn sie in dargestellten Geschichten erkundet werden. (Salas, 1996: 174 f.)



Darüber hinaus trainiert PT, nach Sprachdidaktiker Daniel Feldhender (2009:7) viele weitere wichtige Fähigkeiten, die auch Ziele des FSU sind. Playback Theater dient dem Erlernen grundlegender zwischenmenschlicher Fähigkeiten und kommunikativer Grundhaltungen: einführendes Zuhören, Achtsamkeit auf sich und andere, Präsenz, Körperbewusstsein, Intuition, intellektuelle, affektive und emotionale Öffnung, adäquates Handeln, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Rollenflexibilität, Selbstverantwortung, schöpferische Spontaneität.

Empfehlungen:

Die meisten Spielformen dauern nur wenige Minuten und besitzen eindeutige, klare Regeln. Sie können innerhalb kurzer Zeit erklärt und bewältigt werden, so dass alle Lernenden einer Lerngruppe innerhalb einer PT-Einheit oft genug zum Spielen (und Sprechen) kommen können. Wird PT im FSU durchgeführt, müssen die Spielformen aber natürlich an das Alter, das Sprachniveau sowie erzählerische Voraussetzungen der Mitmachenden (vgl. dazu z.B. Martens, 2017: 51 f.) angepasst werden. Das ist allerdings auch gut möglich:

Die Form des Playback Theaters ist vielseitig. Es kann ohne weiteres an eine Reihe von verschiedenen Bedingungen und Zielen angepaßt werden. Im Kern bleibt der rituelle Rahmen und der grundlegende Respekt für Geschichten dabei stets erhalten. (Salas, 1999b: 221)

Wenn eine Gruppe mit den Grundprinzipien des PT vertraut ist, können auch neue und herausfordernde Spielformen eingeführt und ausprobiert werden.

Die Spielleitung muss sich besonders auf die Fragen vorbereiten und diese am besten im Vorhinein festlegen. Denn von der Frage der Spielleitung ist abhängig, was erzählt wird, und damit auch, welcher Wortschatz und welche grammatischen Formen nötig sind, um zu erzählen und zurückzuspielen. *Fluid Sculptures* und ihre Varianten (z.B. das „Geräusche-/Klang-/Gesangs-Fluid“ oder das „Wechsel-Fluid“, s. Wendlandt, 2016a) sind schon im Anfangsunterricht spielbar, wenn z.B. eine Liste mit Gefühlswörtern zur Verfügung gestellt wird. Die Beschreibung des eigenen Tagesablaufs, ebenfalls ein Lerngegenstand in Lehrbüchern auf dem Niveau A1, lässt sich sowohl als „Spektrum“⁴⁵

⁴⁵ Alle Spielformen in Anführungszeichen auf dieser und auf den nächsten Seiten können nachgelesen werden in Wendlandt 2016 a bzw. Wendlandt 2016 b.



als auch als „Duett“ spielen. Auch in vielen anderen Spielformen werden nur sehr wenige Worte benötigt (so z.B. in der Form „Chorus“), nur ein Satz pro Spieler/in gesprochen (z.B. in der Form „Drei Satz Geschichte“) oder ein Satz in verschiedenen Stimmungen oder an verschiedenen Orten im Raum wiederholt (z.B. In der Form „Freies Spiel mit Resonanzsatz“). Sprache wird auf diese Weise also als nur ein Teil von Kommunikation kenntlich gemacht; sprachliche Lücken werden leicht überbrückt, indem die Spielenden Mimik, Gestik, Stimme oder Requisiten als Ersatz nutzen.

Wenn Lernende auf niedrigem Niveau bereits ausführlicher von ihren Erlebnissen erzählen sollen, bietet es sich an, das Thema der PT-Einheit im Vorhinein anzukündigen und die Vorbereitung von Erzählungen zu ermöglichen.

Ist die Erzählung gut vorbereitet⁴⁶, fällt es den Erzählenden leichter, während des Vortrags „die eigene Imagination beim Erzählen (...) in fremder Sprache wahrnehmbar [zu] machen“ (Çevik/Kräling, 2015: 10). Die Parataxis, die Reihung, die für das mündliche Erzählen spezifisch ist, und das epische Präsens (das genutzt werden kann, wenn die Vergangenheitsformen in der Fremdsprache noch nicht beherrscht werden), sind „im Falle des fremdsprachlichen Erzählens eine Erleichterung“ (ebd.: 11).

Spielformen, die ausführlichere Erzählungen spiegeln können, den Spielenden sprachlich aber nicht zu viel abverlangen, sind u.a. „Solo mit Chor“, „Tableau-Geschichte“, „Episode“ oder „Spektrum“.

Wenn fortgeschrittene Fremdsprachenlernende spielen, z.B. im Hochschulkontext als angehende Lehrpersonen für die Fremdsprache, kann es besonders interessant sein, sich in sprachlich komplexeren Formen zu üben. „Kampf-Pair“ und „Dreh-Pair“ „Die Vier Perspektiven“ und „Foreign Song“⁴⁷ z.B. leben vom pointierten sprachlichen Ausdruck.

Wenn im Unterricht PT gespielt wird, muss die Lehrperson eine ganz besondere Haltung einnehmen. Denn wird sie zur/m Spielleiter/in, leitet er/sie nicht nur Aufwärmübungen an und erklärt die Spielformen, sondern er/sie beeinflusst auch wesentlich die Atmosphäre mit. Um aus der typischen Lehrer/innen-Rolle zu schlüpfen, kann es hilfreich sein, sich vorzustellen, die Rolle wäre die des/der Gastgeber/in auf einer Party. Als solche

⁴⁶ Anregungen für die Vorbereitung finden sich z.B. bei Claussen, Claus (2006): Mit Kindern Geschichten erzählen, Berlin, sowie bei Çevik & Kräling 2015.

⁴⁷ Für die *Pair*-Formen und die „Vier Perspektiven“ s. Wendlandt, 2016 a: 6 bzw. 9, für „Foreign Song“ s. Wendlandt 2016 b: 7.



übernimmt man vor allem Verantwortung für das Wohlfühlen aller Gäste, d.h. der am PT Teilnehmenden, und steuert ihr Ankommen wohlwollend auf dem unbekanntem Terrain (vgl. Hahn & Trischler, 2016: 8).

Über die Gestaltung der Atmosphäre hinaus hat die Spielleitung zusätzliche Aufgaben inne. Von ihr erhalten die Spielenden eine prägnante und verständliche Zusammenfassung am Ende des Interviews und damit hilfreiche Vorgaben (so z.B. die widerstreitenden Gefühle, die bei einem Pair gespielt werden, oder die Phasen der Geschichte bei der „Dia-Show“), an denen sie sich in ihrem verbalen und nonverbalen Spiel orientieren oder die sie auch einfach ganz übernehmen können (vgl. Salas, 2006: 8 und 11). Sie hat die Aufgabe, genau zuzuhören, nachzufragen und das Interview auf Augenhöhe mit der/m Erzähler/in zu führen. Sie darf auch keinesfalls bewerten (Heppekausen, 2004: 9) und muss eine andere Haltung leben als Lehrpersonen normalerweise innehaben. Denn die Spielleitung ist „in erster Linie wohlwollende[n] Interaktionspartnerin des Kindes (...). Die schulischen Kommunikationsstrukturen können [im PT] eine Zeit lang durch komplementäre Kommunikationsbeziehungen ergänzt werden.“ (Martens, 2017: 54)

Die Spielleitungsrolle sollte daher nur von einer Person übernommen werden, die PT gut kennt und sich der vielfältigen Anforderungen, die PT für die Spielleitung mit sich bringt, gewachsen fühlt⁴⁸ (s. dazu Martens, 2017: 31-36 sowie 42).

Aber natürlich muss nicht nur die Lehrperson bereit sein, sich auf diese sehr andere Arbeitsweise und ihre Prinzipien einzulassen. Es ist ebenfalls notwendig, dass sich die Lernenden auf persönlicher Ebene offen zeigen und bereit sind, mit anderen in Verbindung zu treten, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden und sie auszudrücken wagen, wofür sicherlich manche Schüler/innen stetige Ermutigung brauchen (vgl. Heppekausen, 2004: 9).

Hilfreich für eine positive Einstellung der Lernenden zur Methode sind eine grundsätzlich wertschätzende Arbeitsatmosphäre im Unterrichtsraum, zu der auch das Umfeld und die Institution, in der unterrichtet wird, beiträgt. Gibt es Ressentiments in der Umgebung

⁴⁸ Das gilt allerdings auch grundsätzlich: eine Spielleitung sollte immer möglichst viel eigene aktive Erfahrungen im Bereich Dramapädagogik mitbringen, wenn sie sich an dramapädagogischen Methoden versucht (s. auch Schewe, 1993: 420).



können diese das Experiment PT im Fremdsprachenunterricht so stark behindern, dass keine Lust aufkommt am Spiel.⁴⁹

Eine weitere Voraussetzung für den Einsatz von PT im Unterricht sind passende Räumlichkeiten. Es kann sich durchaus anbieten, den Unterrichtsraum von Tischen und Stühlen zu befreien oder die Aula bzw. Turnhalle zu nutzen.

Wichtig ist, dass die Lerngruppe angemessen viel Raum hat, dass sich Bewegungsübungen beim Aufwärmen durchführen lassen und für den Hauptteil eine Bühne etablierbar ist (vgl. Martens, 217: 56). Schließlich sollte für PT auch genug Zeit zur Verfügung stehen, damit sich die Lernenden auf die Theaterarbeit einlassen können. Gitta Martens (ebd.: 56) empfiehlt aus ihrer Erfahrung heraus entweder Regelmäßigkeit, wie z.B. Playback mit dem Montag-Morgen-Kreis zu verbinden, oder aber mindestens zwei zusammenhängende Unterrichtsstunden dafür zu nutzen. Nur wenn genügend Zeit ist, bewusst in die Arbeit einzusteigen und auch einen angemessenen Ausstieg zu gestalten, ist gewährleistet, dass sich alle auch bei einem nächsten Mal auf die spielerische Arbeit einlassen können.

Literaturverzeichnis

- Auque-Dauber, Charlette & Dauber, Heinrich (2008). Improvisation im Spiel des Playbacktheaters, in: Journal für LehrerInnenbildung: Spiel in der Lehrerbildung. 8 (2), 17-23. Zitiert nach:
http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Improvisation_im_Spiel_des_Playback_theaters.pdf (zuletzt abgerufen am 15.06.2020)
- Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (2014). Vorwort. In Dies. (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF- /DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, V-VIII.
- Çevik, Nazli & Kräling, Katharina (2015): Erzähl mir was. Geschichten frei und ausdrucksvoll in der fremden Sprache erzählen. In Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch, 13 (2015) 2: 10-15.
- Day, Fe (2010). How Do I Know Who or Where I Am Until I Hear What I Say? In Fox, Jonathan & Dauber, Heinrich: Gathering Voices. Essays on Playback Theatre. Zitiert nach:
<http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Where-I-am.pdf> (letzter Zugriff 15.06.2020)
- Feldhändler, Daniel (2009). Das Leben in Szene setzen: Wege zu einer relationellen Sprachdramaturgie. In Szenario 2009 (01), 49 – 69. Zitiert nach:

⁴⁹ Eine umfassende, sehr empfehlenswerte Checkliste zu den Voraussetzungen erfolgreicher Theaterarbeit findet sich u.a. bei Höhn (2015: 52 ff.).



- <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2009/01/feldhändler/05/de> (letzter Zugriff am 15.06.2020)
- Fischer, Sylvia (2005): Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht In *gfl-journal*, 3 (2005), 31 – 45.
- Fox, Jonathan (1991). Die inszenierte persönliche Geschichte im Playback Theater. In *Psychodrama. Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel*. Heft 1/Juni 1991, 31-44. Zitiert nach:
http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Fox_Was_ist_PBT.pdf (letzter Zugriff 20.06.2020)
- Fox, Jonathan (1999). Was ist Playback Theater? In J. Fox & H. Dauber (Hrsg.): *Playbacktheater - wo Geschichten sich begegnen : internationale Beiträge zu Theorie und Praxis des Playbacktheaters*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 9.
- Glowsky, Céline (2011). Impulse aus dem Improvisationstheater. Mit bewegten Methoden Wortschatz festigen und Hörverstehen schulen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 45 (2011) 111, 10-15.
- Hahn, Natalia & Trischler, Franziska (2016): *Dinner for One: Filmheft für den DaF-Unterricht. Sprachniveau A1*. Freiburg: Pädagogische Hochschule. Zitiert nach:
https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/user_upload/Filmheft_DinnerForOne.pdf (letzter Zugriff am 20.06.2020)
- Heppekausen, Jutta (2003). Begegnungen durch Gefühle im Öffentlichen Raum - ein Politikum? Oder: Ist Playbacktheater politisch? In: *Interplay 2* (2003), 1-6. Zitiert nach:
https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/heppekausen/PBT_Politikum.pdf (zuletzt abgerufen am 15.06.2020)
- Heppekausen, Jutta (2004). Theater der Begegnung – Playbacktheater als ein Beitrag zu einem (gewalt-)freieren Zusammenleben. In Huppertz, Norbert (Hrsg.): *Rechtsextremismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit- Was tun?* PAIS-Verlag, Oberried 2004, 141 – 178. Zitiert nach: http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Heppekausen_%E2%80%A6.pdf (letzter Zugriff am 4.06.2020)
- Höhn, Jessica (2015). *Theaterpädagogik – Grundlagen, Zielgruppen, Übungen*. Leipzig: E.A. Seemann Henschel Verlag
- Hoesch, Folma (1999). Der rote Faden: Geschichten erzählen als heilender Prozess. In J. Fox & H. Dauber (Hrsg.): *Playbacktheater - wo Geschichten sich begegnen: internationale Beiträge zu Theorie und Praxis des Playbacktheaters*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 53-76.
- Jin, Friederike & Schote, Joachim (2015). *Pluspunkt Deutsch A1 – Leben in Deutschland*. Berlin: Cornelsen.
- Jin, Friederike & Schote, Joachim (2016). *Pluspunkt Deutsch A2 – Leben in Deutschland*. Berlin: Cornelsen.
- Johnstone, Keith (1999). *Impro for Storytellers: Theatresports and the Art of Making Things Happen*. Faber & Faber.
- Litwińska-Rączka, Katarzyna. (2018). Jacob Levy Moreno's Psychodrama As a Work Technique For Treating Patients in Group and Individual Psychotherapy, *Current Problems of Psychiatry*, 19 (4), 248-259.



- Martens, Gitta (2017). *Wisst ihr, was gestern passiert ist? Kinder erzählen und spielen Playbacktheater in Grundschule und Freizeit. 2., überarb. Aufl.* Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Salas, Jo (1996). *Playback-Theater*, übersetzt von Christiane Landgrebe, bearb. von Petra Schreyer & Ingrid Wewerka, Berlin: Alexander-Verlag.
- Salas, Jo (1999a). Was ist „gutes“ Playback Theater? In J. Fox & H. Dauber (Hrsg.): *Playbacktheater - wo Geschichten sich begegnen: internationale Beiträge zu Theorie und Praxis des Playbacktheaters*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 20-42.
- Salas, Jo (1999b). *Playbacktheater: Kinder finden ihre Geschichten*. In J. Fox & H. Dauber (Hg.): *Playbacktheater - wo Geschichten sich begegnen: internationale Beiträge zu Theorie und Praxis des Playbacktheaters*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 220 – 226.
- Scheller, Ingo (2004). *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schewe, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schote, Joachim & Weimann, Gunther (2016). *Pluspunkt Deutsch B1 – Leben in Deutschland*. Berlin: Cornelsen.
- Surkamp, Carolina & Elis, Franziska (2016): *Dramapädagogik. Spielerisch Sprache lernen*. In *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 142, 2- 8.
- Tobler-Schkölziger, Marianne (2015). *Playback-Theater – ein dynamischer Spiegel*. In *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 14, 311–324.
- Wolfgang Wendlandt (2016 a) *Standard Spielformen aus dem Playbacktheater*. Zitiert nach: http://www.wolfgangwendlandt.de/media/PB-Standards_2016-12-12.pdf (letzter Zugriff am 9.7.19)
- Wolfgang Wendlandt (2016 b) *New Love. Neue Spielformen für unser Playbacktheater*, Zitiert nach: <https://www.wolfgangwendlandt.de/media/PB-New-Love%202016-12-12.pdf> (letzter Zugriff am 9.7.19)
- Weiler, Christel (2005). *Improvisation*. In Fischer-Lichter, Erika, Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart: Metzler, 144-146.
- Witte, Katharina (2014). *Wenn der Wind der Veränderung weht Playbacktheater als Unterstützung von Veränderungsprozessen*. In *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 13, 323–336

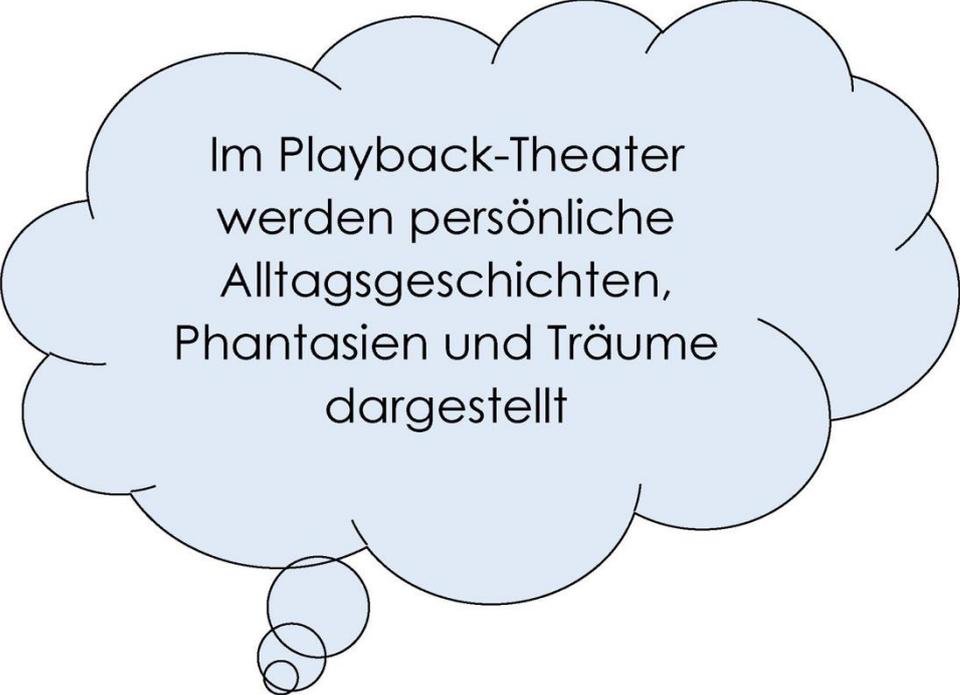


Anhang

Anhang 1: Einführende Informationen zum Playbacktheater

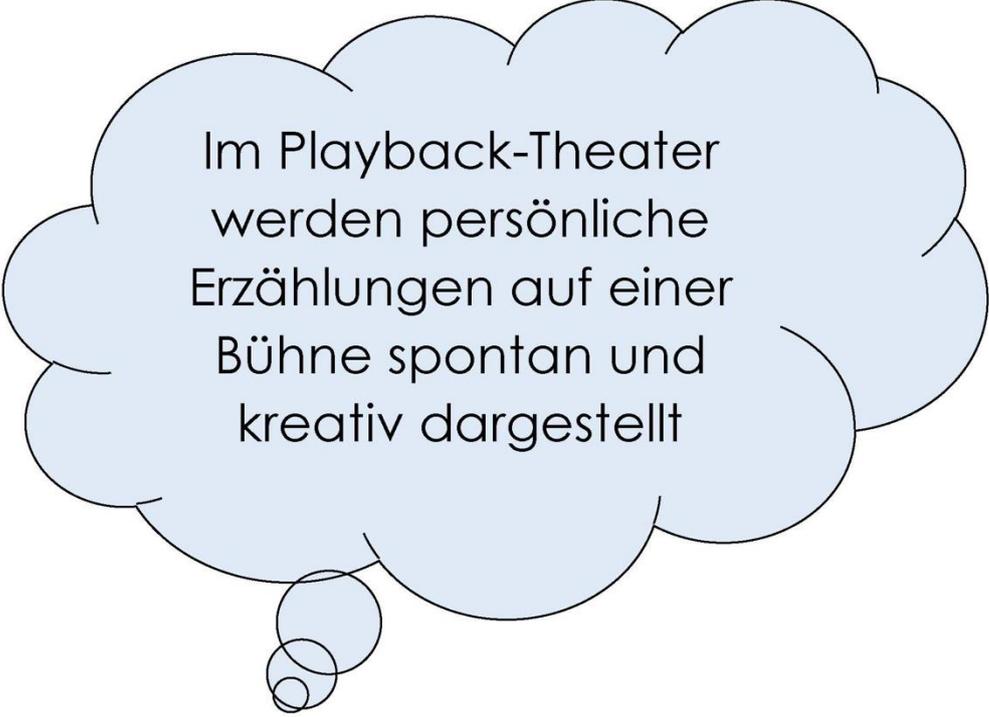


Playback-Theater
ist interaktives
Theater



Im Playback-Theater
werden persönliche
Alltagsgeschichten,
Phantasien und Träume
dargestellt





Im Playback-Theater
werden persönliche
Erzählungen auf einer
Bühne spontan und
kreativ dargestellt



Playback-Theater
ist
„Non Scripted
Theatre“



Werte des Playback-Theaters:

Respekt vor dem persönlichen Wert
der Geschichten

Achtsame Gestaltung der
Aufführungen

Ziel von Playback-Theater:

Das Publikum unterhalten

Eine fruchtbare Kommunikation
zwischen Menschen entstehen lassen



12 Motivations-Booster Körper

Der Körper hilft beruhigen, motivieren und entscheiden

Dramapädagogisch unterrichtende Lehrpersonen setzen bewusst Methoden ein, um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Diese Methoden integrieren körperliche, sensorische und emotionale Aspekte. Gängige Theorien aus der Didaktik berücksichtigen dagegen v.a. kognitive Aspekte. In diesem Artikel soll anhand einer systemischen Theorie aufgezeigt werden, was „ganzheitlich“ bedeutet. Anhand des Workshops zum Thema „Selbstmotivation“, der an den Dramapädagogik-Tagen 2019 an der PH Zug durchgeführt wurde, wird aufgezeigt, wie durch das Erleben und Verhalten, affektive und kognitive, holistische und analytische, verbale, nonverbale und präverbale, unbewusste und bewusste Aspekte des Lernens gefördert werden können. Die Aktivitäten im Workshop dienen dazu, das eigene Lernen gezielter zu steuern. Dabei wird deutlich, welche Bedeutung körperliche, emotionale und sensorische Aspekte spielen.

Diesen Artikel zitieren:

Venzin, Corina. (2021). Motivations-Booster Körper. Der Körper hilft beruhigen, motivieren und entscheiden. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 166-182).

<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2019/final.pdf>

Bildungsauftrag und kognitive Theorien

Die schulische Grundbildung ist in der Schweizerischen Bundesverfassung verankert und wird in den kantonalen Volksschulgesetzen konkretisiert. Der Lehrplan hält den Bildungs- und Leistungsauftrag an die Volksschulen fest. Der Lehrplan 21, der interkantonale Lehrplan aller deutsch- und mehrsprachigen Kantone, beschreibt fachliche und überfachliche Kompetenzen. Im Kapitel „Bildungsziele“ wird die Bedeutung



der Bildung für das Leben unterstrichen: „Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt“ (LP21, 2014: 20). Obwohl diese selbstbezogenen Aspekte des Bildungsauftrags mit zur Ausbildung gehören, scheinen didaktische Modelle vorwiegend auf den Aufbau sachbezogener kognitiver Kompetenzen ausgelegt zu sein. In didaktischen Modellen, die aktuell an Pädagogischen Hochschulen verwendet werden, bildet Blooms (1956) kognitive Taxonomie das Grundgerüst guter Lernaufgaben (z.B. KAFKA-Modell von Reusser, 1999, Prozessmodell von Wilhelm, Luthiger & Wespi, 2014). Alle Modelle erwähnen zwar die Bedeutung von Emotionen für erfolgreiches Lernen, im Zentrum stehen jedoch fachliche und kognitive Aspekte. Im nachfolgenden Artikel wird ein Workshop beschrieben, der diese Leerstelle adressiert. Basierend auf einer systemischen Theorie zeigt er zum Thema „Selbstmotivation“, wie ganzheitliches Lernen ablaufen kann.

Ganzheitlichkeit in der systemischen PSI-Theorie

Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001) ist die aktuell wohl umfassendste Persönlichkeitstheorie. Diese Metatheorie ersetzt nicht andere Theorien, sondern bezieht Befunde aus der Motivations-, Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie ein und setzt diese zueinander in Beziehung. Erkenntnisse, die mit zeitgemässen experimental- und neurowissenschaftlichen Methoden gewonnen werden, bestätigen und präzisieren die PSI-Theorie laufend (vgl. Kuhl, 2001). Die PSI-Theorie umfasst sieben Ebenen, welche die Achse des Verhaltens (Motorik) und die Achse des Erlebens (Sensorik) betreffen. Fünf der sieben Ebenen betreffen affektive, motivationale und volitionale Aspekte. Zwei Ebenen beziehen sich auf kognitive Aspekte, wobei nur eine der beiden dem Bewusstsein zugänglich ist. Die Mehrheit der Ebenen betreffen Prozesse, die grösstenteils unbewusst ablaufen. Aus Sicht der PSI-Theorie bedeutet „ganzheitlich“ Lernen, dass das Erleben und das Verhalten, affektive und kognitive, intuitive und bewusste Aspekte in Lernaufgaben einbezogen werden. Eine *Output*-orientierte Leistungsgesellschaft legt den Fokus jedoch v.a. auf den kognitiven Aspekt des Denkens, der das Verhalten betrifft, und relativ gut mit quantitativen Methoden erfasst werden kann. Ebendieser Aspekt des Denkens betrifft



einzig jene kognitive Ebene, die dem Bewusstsein zugänglich ist, und steht in ‚konventionellen‘ aktuellen didaktischen Modellen im Zentrum.

Dramapädagogische Ansätze dagegen beachten sowohl kognitive Aspekte als auch fachliche Inhalte und fördern zusätzlich körperliche, emotionale und sensorische Aspekte sowie intuitive Prozesse.

Kognitives Modell und zugewiesene Affekte (Stimmung)

Kuhl (2001) beschreibt vier kognitive Systeme (vgl. Abbildung 1), die durch die Neurowissenschaften und die experimentelle Psychologie identifiziert werden können. Bähler und Bruggmann (2018) haben die PSI-Theorie in eine praxisnahe Sprache übersetzt. Sie wird in diesem Artikel durch schulnahe Beispiele ergänzt.

Planungsbüro (Verstand) <ul style="list-style-type: none">• Absichten aufrecht halten• Handlungen planen• logisch denken• nüchterne, sachliche Stimmung	Erfahrungsbibliothek (Selbst) <ul style="list-style-type: none">• eigene und Bedürfnisse und Emotionen und die anderer wahrnehmen• Überblick behalten• Ideen generieren und kreativ denken• entspannte, gelassene Stimmung
Prüflabor (Fehler-Zoom) <ul style="list-style-type: none">• Unstimmigkeiten und Fehler wahrnehmen• Prozesse und Produkte prüfen• Mögliche Schwierigkeiten und Risiken sehen• ernste, vorsichtige Stimmung	Werkstatt (Routinen) <ul style="list-style-type: none">• gelerntes automatisiertes Verhalten• Routinen (z.B. Kulturtechniken)• spontanes Verhalten• freudige, aktivierte Stimmung

Abbildung 1: Merkmale der vier kognitiven Systeme (vgl. Bähler & Bruggmann 2018)

Die beiden linken Systeme (rot/blau) verarbeiten Informationen analytisch. Die beiden rechten Systeme (gelb/grün) verarbeiten Informationen holistisch. Das rote und das grüne System betreffen die Achse des Verhaltens und sind im Gehirn mit dem Schaltkreis für positiven Affekt verbunden (Belohnungssystem). In diesem Schaltkreis wird die Motivation erzeugt, sich einem Objekt, d.h. einer Person, einem Gegenstand oder einer Situation anzunähern. Das gelbe und das blaue System betreffen die Achse des Erlebens/der Wahrnehmung und sind im Gehirn mit dem Schaltkreis für negativen Affekt



verbunden (Bestrafungssystem). In diesem Schaltkreis wird die Motivation erzeugt, ein Objekt (vgl. oben) zu vermeiden. Jedes kognitive System ist folglich mit einer bestimmten Stimmung verbunden: (1) Handlungen planen und logisch denken ist mit einer nüchternen, sachlichen Stimmung verbunden; (2) Ideen generieren, das grosse Ganze sehen, eigene Bedürfnisse und Bedürfnisse anderer wahrnehmen ist mit einer entspannten, gelassenen Stimmung verbunden; (3) einfache Handlungen und Routinen ausführen ist mit einer freudigen, aktivierten Stimmung verbunden und (4) Schwierigkeiten sehen und Unstimmigkeiten wahrnehmen ist mit einer ernsten, vorsichtigen Stimmung verbunden (vgl. Kuhl, 2001, Kap. 8-14). Eine Intervention kann eine bestimmte Stimmung hervorrufen oder ein bestimmtes kognitives System aktivieren. Der Zugang zum gelben Selbstsystem kann beispielsweise durch langsames Sprechen mit ruhiger Stimme über eine entspannte Stimmung oder durch ein Rollenspiel, das die Phantasie anregt, über die holistische Informationsverarbeitung erfolgen. Im Idealfall wechseln wir ständig zwischen kognitiven Systemen und Stimmungen. Um zum Beispiel Stilblüten, Grammatik- und Orthografiefehler zu finden und diese zu analysieren, pendeln wir zwischen dem blauen und roten System hin und her. Finden wir Textstellen, die uns besonders gefallen, und beschreiben diese als Qualitätsmerkmale für einen guten Text, wechseln wir zwischen gelb und rot.

Gemäss der PSI-Theorie werden die linken kognitiven Systeme mit der linken und die rechten kognitiven Systeme mit der rechten Hirnhemisphäre assoziiert. „Assoziiert“ bedeutet, dass in einer der beiden Gehirnhälften im Normalfall mehr Aktivitäten nachgewiesen werden können als in der anderen. Die populärwissenschaftliche Theorie, wonach die linke und rechte Hirnhemisphäre unterschiedlich arbeiten, wird heute für überholt gehalten. Tatsächlich wurde einem zweijährigen Mädchen aufgrund einer Hirnentzündung die ganze rechte Hälfte der Grosshirnrinde entfernt. Das Klein- und Stammhirn blieben intakt. Das Mädchen entwickelte sich klinisch unauffällig, ihre linke Hirnhälfte konnte alle Funktionen übernehmen. Dieser Extremfall zeigt, wie plastisch das Gehirn besonders in jungen Jahren sein kann (vgl. Schleim, 2009). Kritiker/-innen des Hemisphärenmodells scheinen insofern recht zu haben, als keine bestimmten Funktionen klar definierten Gehirnarealen zugeordnet werden können. Kuhl und sein Team in Osnabrück konnten jedoch feststellen, dass nur jeweils eines der vier kognitiven Systeme aktiviert sein kann. Entweder lenken wir die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung oder das Verhalten, entweder verarbeiten wir Informationen analytisch oder holistisch. Dabei



ist kein kognitives System besser als die anderen. Entscheidend ist, dass wir je nach Situation flexibel von einem ins andere wechseln können. Wer nun seine Stimmung regulieren kann, kann das kognitive System aktivieren, das zur aktuellen Lernphase passt (vgl. Kuhl, 2001, Storch & Kuhl, 2017: 35). Die Fähigkeit zur Selbstmotivation ist folglich keine reine „Kopfsache“, sondern auch eine emotionale Angelegenheit.

„Körperintegrierte Sprachendidaktik“

„Körperintegrierte Sprachendidaktik“ setzt sich aus zwei Definitionen zusammen: „Integrierte Sprachendidaktik“ bezeichnet die „explizite Förderung der Unterrichtssprache in jedem Fach“ (Sauer & Saudan, 2008: 6). Der Lehrplan 21 widmet diesem Thema eine ganze Marginalie, weil Sprache, Denken und Fühlen eng miteinander verbunden sind (vgl. Storch & Krause, 2017). Das Thema meines Dissertationsprojektes ist die „körperintegrierte Sprachendidaktik“, eine integrierte Sprachendidaktik, die zusätzlich zu den verbalen und nonverbalen Aspekten auch präverbale Aspekte einer Kommunikation fördert. Unter präverbalen Signalen werden körperliche, emotionale und sensorische Informationen verstanden (vgl. Anhang 4).

Beim Lernen werden zwar stets fachliche und überfachliche Kompetenzen gefördert, im Workshop stehen mit der Selbstmotivation aber überfachliche Kompetenzen im Fokus. Aus einer linguistischen Perspektive könnte man diese als eine effektive Kommunikation einer Person mit sich selber definieren. Je besser es einer Person gelingt, sich selber wahrzunehmen und zu beeinflussen, desto grösser ist die Chance, dass sie in Stresssituationen handlungsfähig bleibt und Aufgaben erfolgreich lösen kann. Dies war der Fokus in meinem Workshop „Selbstmotivation“.

Anwendung der PSI-Theorie am Beispiel des Workshops „Selbstmotivation“

Um diesen Workshop im Bezug zur Dramapädagogik einordnen zu können, werden zunächst einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu dramapädagogischen Ansätzen aufgeführt (vgl. Dominguez Sapien, 2019: 28f.).

Gemeinsamkeiten zwischen dem Workshop und dramapädagogischen Ansätzen:

- Lernen wird als ganzheitlicher Prozess verstanden.
- Körperliche, emotionale und sensorische Aspekte des Lernens werden explizit gefördert.



- Die Aktivitäten sind formal klar strukturiert, inhaltlich sind die Teilnehmenden frei.
- Alle Teilnehmenden sind gleichzeitig aktiv.

Unterschiede zwischen dem Workshop und dramapädagogischen Ansätzen:

- In dramapädagogischen Ansätzen wird auf einer realen und einer symbolischen Ebene gearbeitet. Rollen und Masken der symbolischen Ebene dienen als Schutzfunktion. Im Workshop befassen sich die Teilnehmenden auf einer realen Ebenen mit sich selber.
- In dramapädagogischen Ansätzen begleitet die Lehrperson Prozesse oder übernimmt eine Rolle. Im Workshop bleibt die Lehrperson in der begleitenden Funktion.
- In dramapädagogischen Ansätzen steht der Spracherwerbsprozess im Vordergrund. Die Persönlichkeit wird mitgefördert. Im Workshop steht die Persönlichkeitsförderung im Vordergrund. Sprachliche Kompetenzen werden mitgefördert (v.a. Wortschatz ausdifferenzieren, Sprachgefühl verfeinern, Schreibkompetenzen).
- In dramapädagogischen Ansätzen steht die Gruppe im Zentrum, im Workshop liegt der Fokus auf dem Individuum.

In dramapädagogischen Ansätzen steht das grüne System der Achse des Verhaltens – Bewegung und spontane Äusserungen – im Zentrum. Im Workshop werden beide Achsen, aber insbesondere das Erleben (Selbstwahrnehmung) gefördert.

Der Workshop umfasst 85 Minuten. Die Aktivitäten dienen dazu, das eigene Lernen gezielter zu steuern. Inhaltlich können die Teilnehmenden an einer beruflichen oder privaten Herausforderung arbeiten und die Aktivitäten auf persönliche Bedürfnisse und Interessen abstimmen, eine ideale Voraussetzung für eine hohe Motivation. So werden sich die Teilnehmenden bewusst, was sie motiviert, und durchleben verschiedene Methoden, um Massnahmen zu planen, die ihre Aufmerksamkeit auf ihr persönliches Ziel lenken. Aus didaktischer Sicht wird folgendes Prinzip verfolgt: Die Teilnehmenden sollen die teilweise ungewohnten Methoden selbst erfahren, bevor sie mit der Theorie konfrontiert werden. Gemäss Kanfer et al. (2012: 309) benötigt es drei bis sechs Monate regelmässiges Training, um neue Einstellungen und Haltungen sowie komplexe Bewegungsabläufe (z.B. in Musik, Sport, Tanz) zu automatisieren. Denn automatisiertes Verhalten wird stärker neuronal memorisiert und kann darum nur langsam aufgebaut und verändert werden (Krause & Storch, 2016: 18). Das ist, als müsste aus einem Trampelpfad eine Autobahn entstehen oder eine schlechte Autobahn (z.B. schlechte Gewohnheit) zuerst abgebaut und wieder neu gebaut werden. Im Workshop können



Veränderungsprozesse daher lediglich angestossen werden. In der Praxis werden die Aktivitäten des Workshops idealerweise zu Beginn eines Quintals (von Ferien zu Ferien) oder zu Beginn eines Semesters durchgeführt. Die Lernenden reflektieren ihre Fortschritte regelmässig, z.B. wöchentlich. In der Volksschule setzen einige Lehrpersonen ein Lernportfolio ein, wo die Lernenden individuell an überfachlichen Kompetenzen arbeiten. Im Kindergarten und auf der Unterstufe schätzen sie ihren Fortschritt oft mithilfe dreier Smileys ein (lachend, neutral, traurig). Ab der Mittelstufe beschreiben die Lernenden ihren Fortschritt zumeist in Worten oder mithilfe einer Skala. Mit dem Alter nehmen die Lernenden persönliche Fortschritte bewusster wahr und können die Eigen- und Fremdwahrnehmung zunehmend vergleichen. Der Austausch mit anderen und der damit verbundene Perspektivenwechsel soll zusätzlich die Empathiefähigkeit fördern. Voraussetzung für einen offenen Austausch ist dabei ein vertrauenswürdiges Gruppenklima.

In der folgenden Tabelle 1 werden die angewendeten Methoden, das Ziel der Methode, die potenziell aktivierten Aspekte und die geschätzte Zeit angegeben. Im Anschluss folgt ein fiktives Beispiel, durchdacht vom ersten bis zum letzten Punkt. Alle Methoden werden auch im Zürcher Ressourcen-Modell (ZRM®), entwickelt von Maja Storch und Frank Krause (2017) auf der Basis der im Artikel zitierten Theorien, eingesetzt. Arbeitsblätter finden sich bei Storch und Kuhl (2017) (vgl. Anhang 1 und 2).

Tabelle 1: Workshop mit Methoden und Theorie, Vorgehen, Ziel, Aspekte des ganzheitlichen Lernens im Fokus und Zeit

Methoden/Theorie	Ziel	Aspekt im Fokus	Zeit
Allgemeines Bild (vgl. Anhang 1) Die Teilnehmenden (TN) wählen das Bild, das die höchsten positiven Gefühle auslöst.	Die TN fällen einen Entscheid über das Gefühl, nicht über den Verstand.	Erleben, holistisch, affektiv	10'

(Fortsetzung der Tabelle auf S. 172-175)



Methoden/Theorie	Ziel	Aspekt im Fokus	Zeit
Affektbilanz Die TN schätzen ihr Bild auf einem Barometer für positiven Affekt von 0 bis 100 ein.	Die TN lernen, dass jede Information, die wir aufnehmen, mit einem Affekt verbunden ist. Im Workshop wird mit positiven Affekten gearbeitet.	Erleben, holistisch, affektiv	5'
Somatogramm (vgl. Anhang 2) Die TN versetzen sich zuerst in eine negative und dann in eine positive Situation und spüren nach, wo und wie ihr Körper reagiert.	Die TN nehmen negative und positive somatische Marker über das vegetative Nervensystem wahr. Diese körperlichen, emotionalen und sensorischen Signale informieren uns über die Bedeutung einer Situation, bevor der bewusste Verstand diese analysiert hat.	Erleben, holistisch, affektiv	5'
Persönliche Herausforderung Die TN suchen eine persönliche, berufliche oder private Herausforderung.	Die TN konfrontieren sich mit einer persönlichen Lernhürde (z.B. Freiraum schaffen, sich unter Stress entspannen, Smalltalk führen).	Verhalten, analytisch, kognitiv	5'
Situationspezifisches Bild (vgl. Anhang 1) Die TN wählen ein Bild aus, das im Umgang mit der persönlichen Herausforderung helfen könnte.	Die TN fällen wieder einen Entscheid über das Gefühl, nicht über den Verstand, dieses Mal in Bezug auf eine konkrete Situation.	Erleben, holistisch, affektiv	5'



<p>Ideenkorb</p> <p>Dreiergruppen: Brainstorming von einer Minute pro Person. Die betroffene Person notiert die Assoziationen der anderen zwei zum Bild.</p>	<p>Die TN lernen, dass jedes Bild ein Netz mit Assoziationen aktiviert. Ideen anderer TN können zu weiteren Assoziationen anregen und so Unbewusstes sichtbar machen.</p>	<p>alle ausser analytisch</p>	<p>10'</p>
<p>Affektbilanz</p> <p>Die TN wählen über ihr Gefühl drei Begriffe aus dem Ideenkorb zu ihrem Bild aus, die sehr positive Gefühle auslösen.</p>	<p>Die TN lernen, eine Auswahl an Möglichkeiten in Bezug auf das, was sie besonders motiviert, über das Gefühl auszuwählen.</p>	<p>Erleben, holistisch, affektiv</p>	<p>5'</p>
<p>Motto-Ziel (vgl. Anhang 3)</p> <p>Die TN formulieren zuerst allein, dann zu dritt, aus den drei positivsten Begriffen ein Motto-Ziel.</p>	<p>Die TN verstehen den Unterschied zwischen SMART- und Motto-Zielen und fördern v.a. ihr kreatives Denken beim Formulieren eines Motto-Ziels.</p>	<p>alle</p>	<p>10'</p>
<p>Triple-Code-Theorie (vgl. Anhang 4)</p> <p>Präverbale Aspekte wie körperliche, emotionale und sensorische Informationen werden über (innere) Bilder aktiviert oder über eine bildhafte Sprache verbalisiert.</p>	<p>Die TN lernen, dass die analytische Sprache dem logischen Denken dient, die bildhafte Sprache und Bilder können den Zugang zu unbewussten Prozessen unterstützen und Bedürfnisse und Motive sichtbar machen.</p>		<p>5'</p>
<p>Embodiment</p> <p>Die TN entwickeln eine eigene Körperbewegung, die zum Motto-Ziel passt.</p>	<p>Bis jetzt haben die TN somatische Marker wahrgenommen. Nun beeinflussen sie ihre Psyche über bestimmte Körperbewegungen (gezieltes <i>Priming</i>).</p>	<p>Verhalten (Körper), holistisch</p>	<p>10'</p>



<p><i>Embodiment-Modell</i> (vgl. Anhang 5)</p> <p>Die menschliche Psyche, der Körper und die Umwelt „kommunizieren“ parallel und selbstorganisiert in alle Richtungen.</p>	<p>Die TN lernen, dass die Psyche nicht nur „Opfer“ von Körper und Umwelt ist, sondern dass wir über den Verstand den Körper und die Wirkung der Umwelt auf die Psyche beeinflussen können (<i>Priming</i>).</p>		5'
<p>Multimodales Priming (vgl. Anhang 6)</p> <p>Alle TN lesen das „Merkblatt multimodales <i>Priming</i>“.</p> <p>Gemeinsam sucht jedes Dreier-Team <i>Priming-Ideen</i> zu den Motto-Zielen.</p>	<p>Die TN setzen mit allen Sinnen Ankerpunkte, um in der herausfordernden Situation das ganze Netzwerk zum Motto-Ziel zu aktivieren und unter Stress erfolgreich handeln zu können.</p>	alle	10'

Umsetzung im Workshop an einem fiktiven Beispiel⁵⁰

Eine 35-jährige Lehrperson arbeitet neu auch in der Funktion als Schulleitung. Als allgemeines Bild (vgl. Anhang 2) wählt sie eine alte Steinbrücke in einem dichten Wald. Auf der Affektbilanz schätzt sie die positive Wirkung des Bildes bei mindestens 80% ein. Sie möchte ihren Entscheid begründen, aber dann wäre sie im roten analytischen System. Dieses hat in dieser Phase nichts zu suchen. Als sich die TN beim Somatogramm (vgl. Anhang 2) an eine negative Situation erinnern, spüren viele TN ähnliche Reaktionen, z.B. einen raschen Puls, einen Kloss im Hals, Wut im Bauch oder einen Tinnitus. Persönliche Herausforderung der Lehrperson in Funktion als Schulleitung ist, dass sie neu vor dem ganzen Schulkollegium sprechen muss. Als situationsspezifisches Bild (vgl. Anhang 1) wählt sie eine Zypresse auf einem Hügel. In ihrem Ideenkorb befinden sich folgende Assoziationen: elegant, zielgerichtet, majestätisch, geht mit der Natur, widerstandsfähig, flexibel, verankert, Wind. Sie lässt diese Assoziationen wirken. Dann wird ihr klar, dass

⁵⁰ Zum Schutz der teilnehmenden Personen wird ein fiktives Beispiel gewählt, das jedoch Momente thematisiert, die häufig vorkommen.



ihr ideales inneres Bild aus einer Zypressenallee besteht. Ihr Verstand begründet, warum: Sie fühlt sich von ihrem Team unterstützt. Aus den Assoziationen des Ideenkorbs und zum inneren Bild ergeben sich vier Assoziationen, die besonders positiv auf die sie wirken, d.h. eine positive Affektbilanz haben: „Erfolg“, „Team“, „getragen“ und „Wind“. Daraus bildet sie das Motto-Ziel „Vom Team getragen schmiege ich mich im Wind des Publikums Richtung Erfolg.“ Um ihr Embodiment auszuführen, öffnet sie ein Fenster, schliesst die Augen und spürt den „Wind“. Dabei stellt sie sich vor, wie sie als Zypresse fest im Boden verankert bleibt. Ihre Umgebung hat sie folgend geprimed: Ihr Ehering aus Gelbgold steht für den Erfolg. Zuhause brennt oft eine Duftlampe mit ätherischem Öl der Zirbelkiefer, die sie an die Zypresse erinnert. Auf dem Esstisch steht ein Gesteck u.a. aus Früchten der Zypresse. Um ihren Hals trägt sie ein grünes Tuch und als Bildschirmhintergrund wählt sie eine Zypressenallee.

Fazit

In diesem Artikel wird nicht der Frage nachgegangen, ob dramapädagogische Ansätze besser sind als andere, sondern es geht darum, zu verstehen, was „ganzheitlich lernen“ bedeutet, und wie die passende Methode zum passenden Zeitpunkt Ordnung ins Chaos eines Lernprozesses bringen kann. In einem Bildungssystem, wo kognitive Didaktikmodelle dominieren und sich Kompetenz in der umgesetzten Leistung zeigt, werden insbesondere kognitive Aufgaben und die Achse des Verhaltens gefördert. Holistische Ansätze fördern zusätzlich körperliche, emotionale und sensorische Aspekte des Lernens.

Während dramapädagogische Ansätze im schulischen Kontext vorwiegend der Förderung der Sachfachkompetenz dienen, widmet sich dieser Workshop emotionaler und motivationaler Lernaspekte, die den überfachlichen Kompetenzen zugeordnet werden. Offen bleibt die Frage, inwieweit Lehrpersonen bei affektiven, emotionalen und volitionalen Herausforderungen Lernprozesse begleiten sollen und können und wo fachliche Unterstützung eines/einer schulischen Heilpädagog/-in oder Psycholog/-in erforderlich ist.



Literaturverzeichnis

- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruggmann, Nicole, & Bähler, Rudolf. (2018). *Ausbildung in PSI-Kompetenzanalyse. Lern- und Beratungsprozesse gehirnfreundlich und lustvoll gestalten auf der Grundlage der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) von Julius Kuhl*. Zürich: Insitut PSI Schweiz IPSIS.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. (2014). *Lehrplan 21—Gesamtlehrplan*. <http://www.lehrplan.ch/> [abgerufen am: 15.09.2019].
- Kanfer, Frederick H.; Reinecker, Hans; Schmelzer, Dieter (2012). *Selbstmanagement-Therapie*, 5. Auflage. Berlin: Springer.
- Krause, Frank; Storch, Maja (2016). *Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Die ZRM-Bildkartei in Theorie und Praxis. Manual, 2., erweiterte Auflage*. Bern: Hogrefe.
- Kuhl, Julius (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Wilhelm, Markus; Luthiger, Herbert & Wespi, Claudia (2014). *Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets*. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(3), 56-66.
- Reusser, Kurt (1999). *KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens*. In K. Reusser, *Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Sauer, Esther; Saudan, Victor (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit*. NW EDK.
- Schleim, Stephan (2009). *Das Mädchen mit dem halben Gehirn*. *Gehirn und Geist*, 10, 66–69.
- Storch, Maja; Cantieni, Benita; Hüther, Gerald & Tschacher, Wolfgang (2011). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. 2., erw. Aufl. mit ergänztem Kapitel „Embodiment im Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)“. Bern: Huber.
- Storch, Maja, Krause, Frank (2017). *Selbstmanagement - ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*, 6., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe.
- Storch, Maja & Kuhl, Julius (2017). *Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste*, 3. ed. Bern: Hogrefe.



Anhang

1. Offene Bilderwahl

Auf der Website des Zürcher Ressourcen-Modells (ZRM®) findet sich eine allgemeine Einführung, die offene Bilderwahl und eine themenspezifische Bilderwahl unter: https://zrm.ch//_%20Online%20Tool.htm [abgerufen am: 15.09.2019]

2. Arbeitsblätter

Maja Storch und Julius Kuhl haben gemeinsam das Buch „Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste“ geschrieben. Die Arbeitsblätter zum Somatogramm für negative somatische Marker (S. 119), zum Somatogramm für positive somatische Marker (117), zur Affektbilanz (131) und zum Ideenkorb für das Motto-Ziel (215) sind zugänglich unter:

https://ismz.ch/images/stories/download/arbeitsblaetter/20111202_arbeitsblaetter_kraft_aus_dem_selbst.pdf [abgerufen am: 15.09.2019]

3. Motto-Ziele

In der Ausbildung lernen die Lehrpersonen mithilfe von SMART-Zielen (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert), Lernziele zu formulieren und anschliessend zu beurteilen. Das Motto-Ziel verfolgt ein anderes Ziel. Es ist gewollt mehrdeutig und symbolisch, damit es möglichst viele Assoziationen gleichzeitig wecken kann. Aus der Theorie abgeleitet, habe ich folgende Hilfestellung formuliert.

Tabelle 2: Hilfestellung beim Formulieren eines Motto-Ziels

Motto-Ziel	
kurz	Vgl. Branding im Marketing, Slogan
positives Priming	Jedes Wort ist positiv konnotiert, Verneinungen vermeiden
abstrakt	Das Motto-Ziel kann situationsbezogen sein, sollte aber möglichst viele hilfreiche Assoziationen auslösen und nicht nur wenige spezifische.



bildhafte Sprache	konkrete Begriffe mit hohem Symbolcharakter (z.B. Weinstock, Brot, Wasser in Bibel); abstrakte Begriffe, die vieldeutig sind (z.B. Liebe, Vertrauen, Glück)
originell	Je ausgefallener, witziger, fantasiereicher, desto wirksamer

4. Triple-Code-Theorie

Die Triple-Code-Theorie von Wilma Bucci (2002) stützt sich auf Erkenntnisse des Hirnforschers Antonio Damasio (2018) zu somatischen Markern und zeigt, wie Geist, Körper und Umgebung miteinander „kommunizieren“ (vgl. Embodiment-Modell). Bucci unterscheidet drei Arten von Codes, um Informationen wahrzunehmen und zu verarbeiten. Die verbale Sprache und nonverbale Bilder gehören zu den symbolischen Codes. Der vorsymbolische Code umfasst präverbale Signale. Dazu gehören körperliche, emotionale und sensorische Informationen (vgl. somatische Marker).

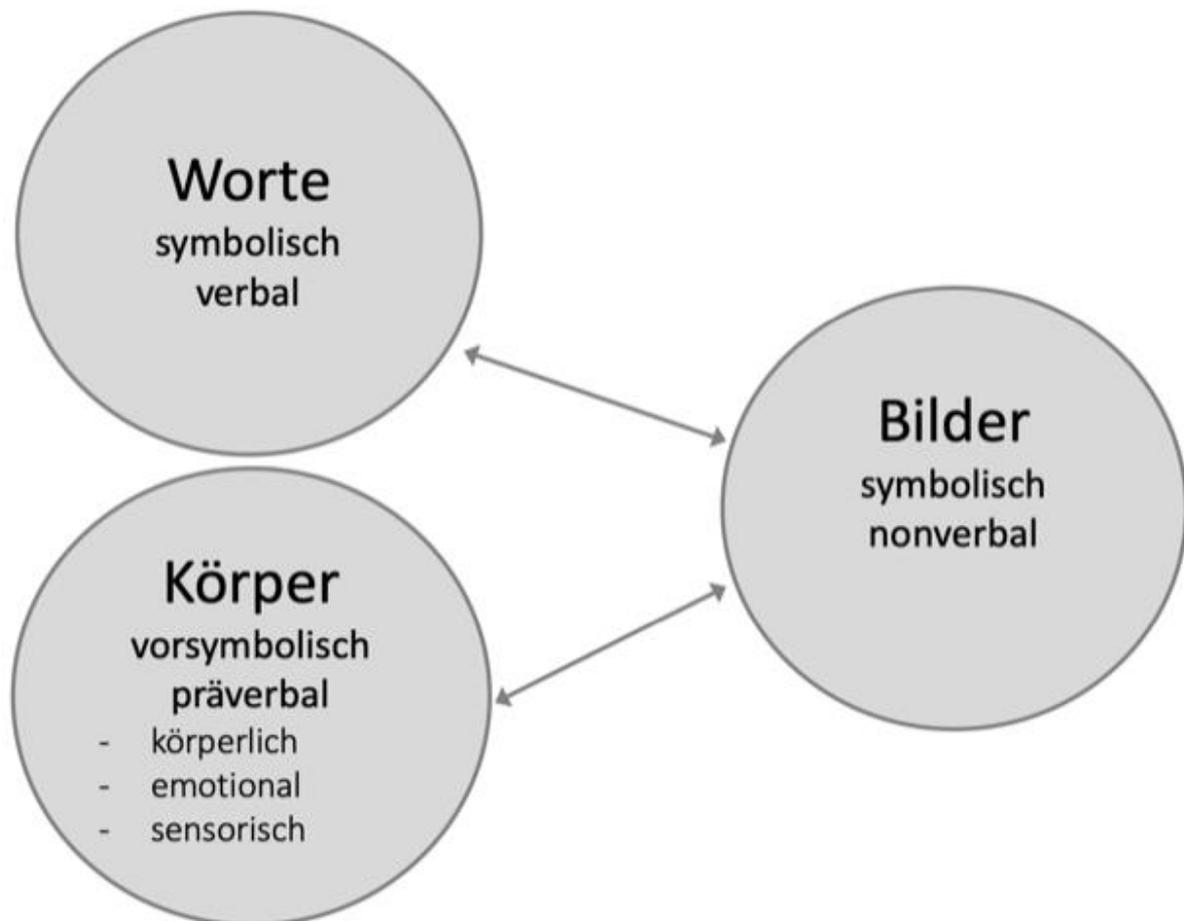


Abbildung 2: Triple-Code-Theorie mit symbolischen Zeichen und präverbalen Signalen



5. Embodiment-Modell

Die Autor/-innen dieses Modells sind der Ansicht, dass Sprache, Denken und Fühlen eng verbunden sind. Der menschliche Geist ist im Körper eingebettet. Geist und Körper wiederum sind in der Umwelt verankert. Geist, Körper und Umwelt stehen in einer dauernden Wechselwirkung.

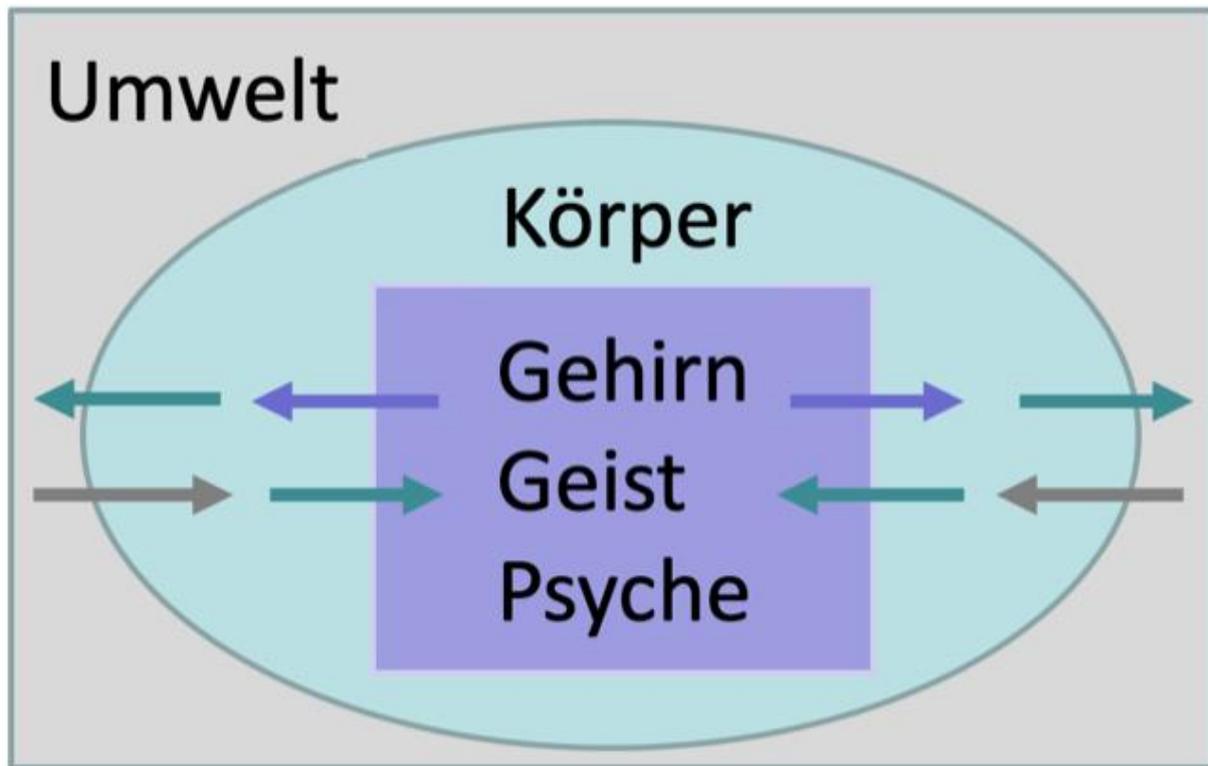


Abbildung 3: Embodiment-Modell mit Geist-Körper-Umwelt-Interaktion nach Storch, Cantieni, Hüther und Tschacher (2011) (angepasst durch Venzin)

6. Multimodales Priming

Mithilfe des multimodalen Primings werden Ankerpunkte für ein ganzes Netzwerk von Assoziationen gesetzt. Wenn es gelingt, unter Stress einen dieser Ankerpunkte zu aktivieren, ist die Chance gross, dass das ganze Netzwerk um das Motto-Ziel aktiviert werden kann, die Person handlungsfähig bleibt und ihre Aufgabe angehen kann. Basierend auf der Theorie habe ich folgende Hilfestellung formuliert.

Tabelle 3: Hilfestellung beim multimodalen Priming der Umgebung

Multimodales Priming	
Visuelle Reize	z.B. Hintergrundbild auf Smartphone, Unterlage zum Schreiben, Schlüsselanhänger, Farben und Muster, Blumen, Dekoration
olfaktorische Reize	z.B. Parfum, ätherisches Öl, Raumspray
akustische Reize	z.B. Lied, Klingelton
gustatorische Reize	z.B. bestimmtes Gericht, Kraut, Gewürz
haptische Reize	z.B. Materialien und Beschaffenheit der Kleidung

Literaturverzeichnis Anhang

Bucci, Wilma (2002). The Referential Process, Consciousness and the Sense of Self. *Psychoanalytical Inquiry*, 22 (5), 776-793.

Damasio, A. R. (2018). *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn* (Neuausgabe im List Taschenbuch, 9. Auflage, Bd. 60443). Berlin: List Taschenbuch.



VI. Über die Autor/-innen |

About the Authors

Patrice Baldwin



Patrice Baldwin is Past President of the International Drama Theatre and Education Association (IDEA) and Past Chair of National Drama (UK). She was a Headteacher, School Adviser and Inspector and a national curriculum Editorial Expert for Drama. She was also a BBC Education consultant and scriptwriter. A prolific educational author, her most recent book is *Process Drama for Second Language Teaching and Learning* (Bloomsbury, Sep.2021).

Contact: patrice@patricebaldwin.com | <https://www.patricebaldwin.net/about>

Serena Cecco



Serena Cecco is an interpreter and translator, language consultant and trainer for private companies. She has been lecturer of Interpreting and Translation since 2006: she teaches consecutive, simultaneous and dialogue interpreting (English-Italian) at Advanced School for Language Mediation of Ciels University and at Ca' Foscari University, Campus Treviso. She has been an improviser since 2010. She is interested in exploring innovative methods to train interpreters and has designed the workshop *Interpret – AZIONE* in cooperation with Andrea Masiero, a professional improviser and trainer.

Contact: serena.cecco@gmail.com



Stefanie Giebert



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

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

Eva Göksel



Eva Göksel is a doctoral researcher at the University of Zurich, Switzerland. She focuses on Drama in Teacher Education (DiE) across the curriculum. Eva has taught English, French and German as a foreign language (with and without drama) at the elementary school and the university level in Canada and in Switzerland. She introduced and promoted Drama in Education at the University of Teacher Education Zug (PH Zug), in Switzerland from 2015-2020. She has been working on introducing drama education into the Swiss educational context since 2014. Eva coordinates the English Teacher Association of Switzerland (ETAS) special interest group “Drama & Literature” and co-organises the “Drama in Education Days”:

Contact: eva.goeksel@uzh.ch | <https://dramapaedagogik.de/en>



Alexandra Hensel



studierte 'Kulturwissenschaften und ästhetischen Praxis' mit Schwerpunkt Theater an der Universität Hildesheim sowie der Theaterfakultät in Utrecht (NLD) (1996 – 2002). 2002 – 07 arbeitete sie für diverse Theater- und Tanzfestivals in Madrid (ESP) und begann dort auch mit dem DaF-Unterricht an einer Sprachschule. Anschließend kam sie ans Lektorat DaF der Georg-August Universität Göttingen, wo sie u.a. seit 2008 den Kurs 'Deutsch lernen durch Theaterspiel' für internationale Studierende gibt. Darüber promovierte sie 2019 an der FU Berlin bei Prof. Almut Hille und Prof. Manfred Schewe. Diese Schrift erschien 2020 unter dem Titel 'Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis' als Band IV in der Scenario-Buchreihe im Schibri-Verlag.

Kontakt: Alexandra.Hensel@phil.uni-goettingen.de

Jonathan Neelands



is a National Teaching Fellow, Professor of Creative Education at the Warwick Business School (WBS) and Chair of Drama and Theatre Education at the University of Warwick. In addition to his academic profile, he is an experienced creative workshop leader and drama practitioner, with a national and international reputation for delivering high quality keynotes, executive education and master classes.

Jonathan is the author of several texts for teachers and students, including Structuring Drama Work, Beginning Drama 11-14, Key Shakespeare 1 and 2 and Advanced Drama and Theatre Studies and Improving Your Primary School Through Drama. Peter O'Connor's Creating Democratic Citizens through Drama Education: the writings of Jonathan Neelands is published by Trentham.

Contact: Jonathan.Neelands@wbs.ac.uk

<https://www.wbs.ac.uk/about/person/jonathan-neelands/>



Jenna Nilson



is currently a Masters in Fine Arts student in Theatre for Youth at Arizona State University (ASU). Her area of focus centers on drama-based pedagogies and culturally sustaining practices in language learning. She teaches undergraduates in a Dramatic Analysis course at ASU, as well as works as an Artist-in-Residence with a Community Cultural Development program. Previously, Jenna taught English for two years at a primary bilingual school in Madrid, Spain.

Contact: jnilson17@gmail.com

Virginie Privas Bréauté



is a senior lecturer in English learning/teaching at the Lorraine University, France. After studying how contemporary playwrights artistically reshape the contours of Northern Irish and Scottish drama, she has moved on to use theatre and role-plays in her English classes as educational devices to learn language skills and develop other cross-disciplinary competencies. She is now interested in comparing and contrasting immersive practices (virtual worlds and drama) through experimental projects with language graduates and post-graduates. She relies on the theories of embodied cognition, cognitive and affective neurosciences which the enaction paradigm falls within to back up her observations.

Contact: virginie.privas-breaute@univ-lorraine.fr



Anke Stöver-Blahak



Anke Stöver-Blahak arbeitet seit vielen Jahren mit internationalen Studierenden. Langjährige Erfahrungen zeigten ihr, dass Sprachen sich besser mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ lernen lassen. Wie und warum das funktioniert, erforschte sie in ihrer Dissertation zum Thema „Sprechen und Vortragen lernen mit Gedichten“ in ihrer eigenen Unterrichtspraxis. Anke Stöver-Blahak war Lektorin in China, im Vorstand des FaDaFs, Dozentin am Niedersächsischen Studienkolleg und arbeitet jetzt als Koordinatorin für Deutsch als Fremdsprache am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover.

Kontakt: stoever@llc.uni-hannover.de

Franziska Trischler



ist Sprechwissenschaftlerin (M.A.) und arbeitet seit 2010 im Lehrgebiet Sprecherziehung des Instituts für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Dort ist sie für die kommunikative Ausbildung (Auftritt, Stimme, Aussprache, Gesprächsrhetorik, Vorlesen.) von Lehrpersonen zuständig, die im Regelschuldienst, als DaZ/F-Unterrichtende oder in der Erwachsenenbildung tätig sein werden.

Besonderes Anliegen ist es ihr, theater- bzw. dramapädagogische Methoden in ihren Hochschulunterricht zu integrieren. Sei es Sprechperformance, Poetry-Slam, Improtheater, Rollenspiel, Forum- oder Playbacktheater – alle dramatischen Formen und Gestaltungsmittel interessieren sie brennend, weshalb sie seit Einführung des Erweiterungsfachs Theater an der PH Freiburg auch in diesem ständig unterrichtet. Als Sprechkünstlerin, Impro- und neuerdings Playbackspielerin steht sie darüber hinaus in Deutschland und Österreich regelmäßig auf der Bühne.

Kontakt: franziska.trischler@ph-freiburg.de



Corina Venzin



doktoriert seit 2017 am Institut für Mehrsprachigkeit an der Universität Freiburg in der Schweiz zum Thema «körperintegrierte Sprachdidaktik». Nach dem Studium in Romanistik und Germanistik und dem Höheren Lehramt für Mittelschulen hat sie einen Weiterbildungsmaster in Pädagogischer Psychologie absolviert. Berufserfahrungen sammelte sie als Gymnasiallehrerin, Co-Autorin von Lehrmitteln, Leitung des Fachbereichs Sprachen des Lehrplans 21 und Mitarbeitende des Amtes für Volksschule und Sport Graubünden.

Kontakt: corina.venzin@unifr.ch

Andreas Wirag



Dr. des. Andreas Wirag ist wissenschaftlicher Mitarbeiter / PostDoc in der Fachdidaktik Englisch der Georg-August-Universität Göttingen (Prof. Carola Surkamp) und im Drittmittelprojekt „Bühne frei: Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung“. Studium der Fächer Englisch und Spanisch für das Lehramt am Gymnasium. Auslandsaufenthalte in Spanien (Universidad de Granada) und England (Anglia Ruskin University). Im Anschluss Referendariat und Tätigkeit als Lehrer am Gymnasium und den Beruflichen Schulen. Danach wissenschaftlicher Mitarbeiter am Englischen Seminar der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Brsg. und dem DFG-Graduiertenkolleg „Unterrichtsprozesse“ (UpGrade) der Universität Koblenz-Landau.

Kontakt: andreas.wirag@uni-goettingen.de



Tanya Wittal-Düerkop



ist Diplom-Kulturpädagogin, Kulturjournalistin, Lehrerin und seit 2019 zuständig für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Goethe-Institut Belgien, zuvor arbeitete sie als Referentin für Kommunikation im Kunst- und Kulturhaus visavis in Bern. Hiervor hatte sie leitende Tätigkeiten in verschiedenen Institutionen der kulturellen Bildung sowie der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in verschiedenen europäischen Ländern inne. Sie ist Kulturmanagerin, Kulturjournalistin, Lehrerin für Bildende Kunst, Deutsch als Fremd-/Zweitsprache und für Darstellendes Spiel.

Kontakt: Tanya.Wittal-Dueerkop@goethe.de



Dramapädagogik-Tage 2019
Drama in Education Days 2019



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