

*Renata Cieślak\**

## DIE TECHNIKEN DES SZENISCHEN SPIELS IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Bei dem szenischen Spiel handelt es sich nicht um die Inszenierung eines Textes, sondern um die szenische Darstellung der Produkte der Auseinandersetzung mit einem Text. Die einzelnen Techniken – Standbilder, Rollenbiographien, Stimmenskulpturen – ermöglichen, kognitive Elemente mit körperlicher Motorik und sprachlichen Handlungen in Verbindung zu bringen. Was auf den ersten Blick wie ein ungezwungenes Spiel aussieht, erfordert in der Tat höchste Konzentration und eine intensive interpretatorische Tätigkeit. Die Lernenden befassen sich mit den Texten allerdings unter ganz anderen Bedingungen als im traditionellen Literaturunterricht. Hier werden die subjektive Leserperspektive und Emotionen berücksichtigt. Im Hinblick auf die Zielrichtung wird das szenische Spiel zurecht auch als szenische Interpretation bezeichnet.

Ich begann, mich für diese Methode zu interessieren, weil sie durch ihre Verankerung in Theorie und Praxis des handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts einerseits und der Dramapädagogik andererseits den SchülerInnen und StudentInnen ermöglicht, einen neuen Zugang zu Texten zu finden und die Texte in Anknüpfung an die persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen zu deuten.

Der Begründer und bedeutendste Vertreter dieses Ansatzes – Ingo Scheller – sagt in seinem Buch *Szenische Interpretation*, die szenische Interpretation als Methode sei aus seiner Lust an Literatur und den Schwierigkeiten, über die Literatur zu sprechen bzw. sie zu vermitteln, entstanden. Ins Zentrum seiner Überlegungen rückten die Fragen danach, „wie wir privat und in der Schule mit Literatur umgingen. Was sprach sie in uns in welcher Weise an und wie konnten diese Gefühle und Erfahrungen im Unterricht artikuliert und ins Bewusstsein gebracht werden?“ (Scheller 2004, S. 15). Als Lehrer an verschiedenen Schulen und schließlich Dozent an der Universität Oldenburg

---

\* Dr. Renata Cieślak, Lehrstuhl für Literatur und Kultur Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, Universität Łódź.

suchte Scheller nach Interpretationsverfahren, die den „Kommunikations- und Reflexionsweisen“ der jungen Leser entgegen kommen könnten. Ein Durchbruch gelang ihm erst mit dem szenischen Spiel, das in Anlehnung an theater- und schauspielpädagogische, sozio- und psychodramatische Ansätze und Verfahren unter anderem von Stanislawski, Strasberg, Grotowski, Moreno, Petzold und Boal sowie in Anlehnung an die Erfahrungen mit Brechts Lehrstücken entwickelt wurde.

Obwohl das szenische Spiel in erster Linie auf die Interpretation literarischer Texte ausgerichtet ist, werden Versuche unternommen, diese Methode in anderen Lernbereichen, beispielsweise in den Erziehungswissenschaften und in der Sozialpädagogik, einzusetzen. Die Fremdsprachendidaktik hat das didaktische Potenzial der einzelnen Techniken ebenfalls erkannt und sich zunutze gemacht. Mit diesem Beitrag verfolge ich das Ziel, Möglichkeiten für die Anwendung des szenischen Spiels im DaF-Unterricht aufzuzeigen. Dies erfolgt am Beispiel der Lektion 9 aus dem Lehrwerk *Tangram 2B* (Dallapiazza u.a. 2002).

Die Autoren schlagen vor, mit der Übung A1 im Arbeitsbuch in das Thema „Konflikte und Beziehungen“ einzusteigen. In dieser Übung findet man 10 verschiedene Zeichnungen, die jeweils ein anderes Problem in einer Partnerschaft darstellen. Im ersten Schritt werden die Probleme genannt (z.B. 2 Untreue bzw. Eifersucht, 6 Erziehungsprobleme, 8 Streitigkeiten um die Pflichtenteilung im Haushalt) und es werden auch die Gründe für die Konflikte erläutert (z.B. 1 unpassende Kleidung, 4 der Partner verspätet sich, 7 die Unfähigkeit, mit Geld umzugehen). Die Lernenden machen Notizen und bereiten sich somit auf den zweiten Schritt vor – das Schreiben von Dialogen zu den vorgegebenen Situationen. In den drei Kästen unten finden sie Wortmaterial, das hilft, die Gespräche einzuleiten, Ärger und Unzufriedenheit auszudrücken sowie darauf zu reagieren. Die angegebenen Sätze können und sollen entweder wortwörtlich oder nach der nötigen Ergänzung in die Dialoge eingebaut werden. Hier kann es vorkommen, dass manche Lernenden sich in ihren Dialogen auf drei Sätze – Frage/Antwort/Reaktion – einschränken. Dies ist zwar nicht negativ zu beurteilen, es wäre aber schade, das Potential der Zeichnungen als Sprech Anlass nicht ganz auszuschöpfen. Mithilfe der Techniken des szenischen Spiels kann man die Lernenden zu weiteren Sprechhandlungen anregen.

Darüber hinaus will ich auf einen weiteren Aspekt aufmerksam machen. Das Schreiben von Dialogen bedeutet nämlich nicht, dass sich der Schüler dadurch in eine authentische Kommunikationssituation versetzen kann. Im herkömmlichen Unterricht werden die aufgeschriebenen Dialoge meistens nur vorgelesen. Sprechen und Handeln gehen also weit auseinander. Dies wirkt demotivierend, weil die Relevanz der Dialoge für den Einsatz in authentischen Kommunikationssituationen in Zweifel gezogen wird. Die

Techniken des szenischen Spiels öffnen neue Möglichkeiten für einen wirklichkeitsnahen Sprachgebrauch. Dies geschieht, indem die Schüler ermuntert werden, in den vorgegebenen Situationen einen Selbstbezug aufzubauen sowie ihre eigenen Emotionen und Erfahrungen in die Szenen einzubringen.

In erster Linie bietet es sich hier an, Selbstdarstellungen (Rollenbiographien) zu schreiben, die den Lernenden ermöglichen würden, sich in die Konfliktsituation und die innere Welt der gezeichneten Figuren hineinzusetzen. Die Rollenbiographien werden aus der Sicht der Figur und in der Ich-Form geschrieben. Der Schreibprozess wird durch sog. Fragen zur Einfühlung in die Figuren gesteuert. Diese von dem Lehrer vorgegebenen Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf die Gründe für den jeweiligen Konflikt und sind für das Verständnis der Figuren, ihrer Denk- und Handlungsweise grundlegend. Die Fragen sind so formuliert, dass sie zunächst das Äußere, dann die innere Welt der Figuren zu erfassen erlauben.

In diesem konkreten Fall sollen folgende Fragen beim Schreiben der Rollenbiographien beantwortet werden: Wie heißt du? Wie alt bist du? Wo lebst du? Hast du Familie? Mit wem lebst du zusammen? Was bedeutet dir dein Partner/deine Partnerin? Wie ist eure Beziehung? Welche Erfahrungen habt ihr miteinander gemacht? Was erwartest du von ihm/ihr? Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du in deiner Freizeit?

Diese produktorientierte Aufgabe wurzelt im kreativen Schreiben. Sie aktiviert die Einbildungskraft der Lernenden, die es ihnen ermöglicht, die vorhandenen Leerstellen fantasievoll zu füllen und somit zugleich den Selbstbezug herzustellen.

Im Anschluss an die Rollenbiographien soll ebenfalls die individuelle Sprechweise einer Figur, also Lautstärke und Intonation, erarbeitet werden. Das Wortmaterial in den drei Kästen eignet sich dafür hervorragend. Die einzelnen Sätze können in Verbindung mit einer entsprechenden Körperhaltung erprobt werden, denn, so Scheller, „körperliche Anteile der Sprache entscheiden nicht selten darüber, wie sprachliche Äußerungen gemeint sind und verstanden werden“ (Scheller 2004, S. 113). Da es in einer Fremdsprache schwierig ist, Emotionen und insbesondere negative Emotionen, zur Sprache zu bringen, kommt dieser Übung eine große Bedeutung zu. Entsprechende Sprech- und Körperhaltung verhelfen hier dazu, die affektive und interaktive Verstehenskompetenz auszubauen.

Die Lernenden probieren verschiedene Sprechweise am Beispiel eines Satzes aus dem Wortschatzkasten, indem sie ihn leise, laut oder schreiend, wütend oder resignierend aussprechen. Sobald sie ihren Satz und ihre individuelle Sprechweise gefunden haben, überprüfen sie, wie ihre Aussage auf andere Menschen wirkt und welche Reaktionen sie bei anderen auslösen kann. Dafür bewegen sich die Lernenden frei im Raum und sprechen ihren Satz aus, wenn sie einer anderen Person begegnen. Die angesprochene Person

reagiert gemäss der Situation oder eben mit dem Satz, den sie vorher eingeübt hat.

Bevor die Dialoge/Szenen gespielt werden, passiert zweierlei: die Figuren stellen sich vor und der Lehrer führt mit den Lernenden Einfühlungsgespräche, die ihnen helfen, sich in die momentane Situation und Befindlichkeit ihrer Figuren einzufühlen. Die Lernenden nehmen eine auf den Zeichnungen vorgegebene Haltung an, der Lehrer „beginnt ein Gespräch und tastet sich fragend daran heran, was die Figur gerade beschäftigt“ (Scheller 2004, S. 69). Er fragt: Was tust du gerade? Was denkst du in diesem Moment? Wie fühlst du dich gerade? Was würdest du jetzt am liebsten tun?

Danach kann der Dialog/die Szene gespielt werden. Das Spiel kann mit Gedanken-Stopps unterbrochen werden. Der Lehrer oder die Lernenden, die das Spiel beobachten, können es unterbrechen, indem sie „Stopp“ rufen. Dann erstarren die Spieler in ihren Haltungen und sprechen aus, was ihre Figur gerade denkt. Die Beobachter können das Spiel auch dann unterbrechen, wenn sie den Eindruck bekommen, dass das Handeln/Sprechen und Denken der Figur auseinandergehen. Sie haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen, die ihnen zum Verständnis der Handlungsmotive der Figur verhelfen. Die Spieler beantworten die Fragen spontan aus ihrer Rolle heraus. Scheller macht aufmerksam darauf, dass die Lernenden „dabei auf eigene Erlebnisse und Fantasien zurückgreifen und in der Rolle zu denken und zu empfinden beginnen.“ Den Beobachtern hingegen gewährt diese Technik „kurze Einblicke in die Innenwelt der Figuren“ (Scheller 2004, S. 70). Da die Lernenden hier in den Rollen agieren, können sie ihre Erfahrungen und Gefühle konkretisieren, ohne sich zu entblößen.

Der größte Vorteil der Technik des Gedanken-Stopps liegt meiner Meinung nach allerdings darin, dass die Beobachter nicht passiv im Hintergrund verharren, sondern sich aktiv am Spiel beteiligen und somit ihre Perspektive und ihre Erfahrungen in das Spiel einbringen können. Dabei lernen alle, wie man negative Emotionen wie Ärger und Unzufriedenheit in einer fremden Sprache zum Ausdruck bringen und wie man mit ihnen umgehen kann.

Die Aufgabenstellung in dieser Übung provoziert die Lernenden zu einer scharfen Auseinandersetzung mit ihrem Spiel-/Gesprächspartner. Möglicherweise befinden sich viele Lernende zum ersten Mal in einer Konfliktsituation, in der sie verbal in einer Fremdsprache agieren müssen. In einem Erlebnisgespräch zwischen dem Lehrer und den Spielern kann direkt nach Beendigung einer Szene über das bereits Erlebte reflektiert werden. Dies geschieht, indem die Figuren berichten, „wie sie das gerade vergangene Handlungsgeschehen empfunden haben, was das Erlebte für sie bedeutet und welche Handlungskonsequenzen sie daraus ziehen wollen“ (Scheller 2004, S. 71).

Der Einstieg ins Thema „Beziehungskonflikte“ erfolgt im Kursbuch durch eine Bildercollage. Die Lernenden werden angeregt, die Fotos auf der S. 97

zu betrachten und sich mithilfe von W-Fragen einen ersten Eindruck von der Situation zu verschaffen. Als eine Variante dazu wird empfohlen, nur das erste Foto auf dem OHP zu zeigen. Die Lernenden sollen dann die Situation und die Stimmung zwischen den beiden Personen beschreiben sowie Vermutungen darüber sammeln, was vorher zwischen dem Mann und der Frau passiert ist und wie sich wohl die Situation weiter entwickeln wird. Danach werden die Lernenden dazu ermuntert, eine zu den Fotos passende Geschichte zu erfinden bzw. in Vierer-Gruppen Dialoge zu den Fotos zu schreiben. Dabei sollen sie sich für eine Rolle entscheiden, sich Notizen anfertigen und den Dialog im Plenum vorspielen.

Zusätzlich verweisen die Autoren des Lehrwerks auf eine interessante Variante des Rollenspiels, die sie „Rollenspiel mit ‚lauten Gedanken‘“ genannt haben. Sie schlagen vor, jeder Figur, die dargestellt werden soll, nicht nur einen ‚Schauspieler‘ bzw. einen ‚Sprecher‘, sondern auch einen ‚Denker‘ zuzuweisen. Eine Person solle das spielen, was ihre Figur wirklich in der Situation sagt, die Aufgabe des ‚Denkers‘ sei es dagegen, das laut zu sagen, was die Figur eigentlich denkt (Dallapiazza 2002, S. 97).

Diese Methode ist der Psychotherapie bzw. dem Psychodrama entlehnt und hat seit Jahren einen festen Platz in der Didaktik.

In ihren *Stundenblättern* zum Thema „Rollenspiele im Literaturunterricht“ sprechen Dorothea Freudenreich und Fritz Sperth über die Methode des Doppelns, sie ermögliche das, was die Wirklichkeit nicht zulasse, nämlich die Darstellung einer zweiten Ebene parallel zur Darstellung einer äußeren Handlung. In ihrem Konzept des Rollenspiels sei das Doppel eine Hilfe für den Spieler, manchmal seine innere Stimme. Der Spieler könne sich gegen das Doppel wehren, wenn er den Eindruck gewinne, dass die beschriebenen Gefühle falsch seien (vgl. Freudenreich, Sperth, S. 40–41).

Die gleiche Rolle, die bei den *Tangram*-Autoren der ‚Denker‘ und bei Freudenreich/Sperth das Doppel spielt bei Ingo Scheller das Hilfs-Ich. Scheller definiert das Hilfs-Ich als Teil und nicht inneren Partner der Person/Figur und schreibt ihm die Aufgabe zu, Gedanken, Gefühle und Wünsche der Person/Figur öffentlich auszusprechen, welche diese sich nicht zugesteht oder nicht auszuagieren wagt. Das Hilfs-Ich stellt sich hinter den Spieler, legt ihm die Hand auf die Schulter und spricht die Gedanken und Gefühle in der Ich-Form aus. „Spürt es, dass der Spieler die artikulierten Gefühle annehmen kann, kann er diese durch Wiederholungen und einen dringlicheren Tonfall so verstärken und unterstützen, dass der Spieler in der Rolle wagt, sie auszuagieren“ (Scheller 1998, S. 54–55). Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht und insbesondere diese konkrete Aufgabe kommen mir einige Zweifel, ob die Lernenden tatsächlich imstande wären, als Hilfs-Ich die Handlungsweise der Figuren so zu beeinflussen, wie sich das Scheller vorstellt. Ich vermute, dass dies auf dem Sprachniveau B1 problematisch

sein kann. Eine Lösung sähe ich einerseits darin, dass der Lehrer in diesem Falle die Rolle des Hilfs-Ichs übernimmt. Andererseits würde ich aber nicht darauf bestehen, dass ein Lerner als Hilfs-Ich sich um jeden Preis bemüht, den Spieler zur Veränderung seiner Handlungsweise zu bewegen. Mit der Technik des Hilfs-Ichs bzw. des Doppelns soll doch vor allem Zugang zur inneren Welt der Figur eröffnet werden, so dass auch blockierte Gefühle wie z.B. Ärger und Wut ausagiert werden können.

Nach der Auseinandersetzung mit der Bildercollage lesen die Lernenden den Text *Wir reden gerade so nett* auf der Seite 98. Der Text ist in Abschnitte eingeteilt, die jeweils von einem anderen Erzähler erzählt werden. Der Lehrer verdeutlicht kurz die Grobstruktur des Textes. Der erste Abschnitt wird gemeinsam gelesen, die Lernenden unterstreichen im Text Wörter, die darauf hindeuten, dass es sich hier um die Perspektive des Mannes handelt. Danach lesen die Lernenden den ganzen Text und weisen den Abschnitten den jeweiligen Erzähler zu. Nach der Lektüre werden die Ergebnisse im Plenum verglichen und es wird überprüft, inwieweit die in der Übung A1 (Bildercollage) gesammelten Vermutungen zutreffen. Zum Schluss werden die Textabschnitte den Fotos zugeordnet.

Da die Bildercollage und der Text jeweils auf ihre Weise dieselbe Geschichte „erzählen“, wird das Textverständnis durch die vorausgehende Beschäftigung mit den Fotos erleichtert und durch die wiederholte Betrachtung der Fotos nach der Lektüre gefestigt.

Ich möchte jetzt zeigen, wie ich mir diese Lektion vorstelle, wenn man hier die Techniken des szenischen Spiels einsetzt.

In meiner Variante wird den Lernenden die Bildercollage überhaupt nicht gezeigt. Stattdessen werden die Lernenden mithilfe der Techniken des szenischen Spiels angeregt, beim Lesen des Textes Bilder, Vorstellungen und Assoziationen zu entwickeln und diese darzustellen. Dies entspricht der Überzeugung Schellers, dass literarische Texte nur verstanden werden könnten, wenn sie zuvor in der Vorstellung der LeserInnen inszeniert, d.h. in sinnlich-konkrete Bilder und Szenen verwandelt würden. Allerdings weist Scheller auf ein Problem hin, das dabei entsteht. Es ist nämlich so, dass „die Inszenierungen im Kopf aufgrund des dabei verwendeten emotional besetzten Erfahrungs- und Fantasiematerials [in der Regel unscharf bleiben], Projektions- und Abwehrprozesse nicht ausschließen und sprachlich nur schwer zu vermitteln sind.“ Die szenische Interpretation aktiviere das sinnliche, emotionale, körperliche und szenische Gedächtnis, rege Vorstellungen über den Handlungsort und die inneren und äußeren Handlungen, Haltungen und Beziehungen der Figuren an und ermögliche dadurch die Darstellung dieser inneren Bilder (vgl. Scheller 2004, S. 38).

In der Praxis schlage ich Folgendes vor: Der Text wird von zwei Personen entsprechend den zwei Erzählern vorgelesen, die Lernenden werden

aufgefordert, die Augen zu schließen und den Text wie in einer Fantasiereise in innere Bilder umzusetzen. Die Aktivierung solcher inneren Bilder intensiviert die Begegnung mit dem Text. Dabei ist jeder gefordert, den Text für sich zu imaginieren und seine Vorstellungen sichtbar zu machen, auch solche Lernenden, die in üblichen Unterrichtsgesprächen schweigen. Sie haben hier die Möglichkeit, Situationen, die ihnen nach der Lektüre im Kopf geblieben sind zu zeigen, indem sie Standbilder aufbauen.

„Standbilder sind“ nach Ingo Scheller „bildliche Darstellungen von sozialen Situationen, Personen, Konstellationen, Beziehungsstrukturen oder Begriffen. Mit Standbildern können erlebte oder vorgestellte Situationen und Personen fixiert, ausgestellt und gedeutet werden“ (Scheller 1998, S. 59). Das Bauen von Standbildern ist leicht, erfordert aber das Einhalten einiger Regeln. Die gestaltende Person sucht aus der Gruppe diejenigen aus, die äußerlich den darzustellenden Figuren ähneln und holt sie nach vorne. Dann bringt sie sie in die gewünschte Position und formt Körperhaltung und Gestik mit den Händen so lange, bis sie dem vorgestellten Bild entsprechen. Beim Bauen von Standbildern wird nicht gesprochen; Haltungen werden nicht demonstriert, sondern modelliert; die Mimik wird vorgemacht und auf ein Zeichen hin eingefroren. Die Lernenden/SpielerInnen, die geformt werden, bleiben passiv. Zum Schluss korrigiert die gestaltende Person das Standbild. „Die Beobachter identifizieren die dargestellten Situationen, indem sie sich hinter die Figuren stellen und deren mögliche Gedanken aussprechen“ (Scheller 2004, S. 93).

In den Standbildern werden die ersten Rezeptionserfahrungen festgehalten, die im weiteren Unterrichtsverlauf „zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Aushandelns von Bedeutungen“ gemacht werden (Scheller 2004, S. 92). Der Text wird in Bilder umgesetzt, die für das Leseverständnis des Textes eine ähnliche Funktion erfüllen wie die Bildercollage auf der S. 97. Bei der Deutung der Standbilder werden die Beziehungsprobleme angesprochen und es wird die Zahl der Figuren im Text geklärt.

Bevor der Text zum zweiten Mal gelesen wird, entscheiden sich die Lernenden für eine der 4 Rollen und schreiben dann sich auf den Text und die Einfühlungsfragen stützend eine Rollenbiographie. Die Rollen können doppelt oder sogar dreifach besetzt werden, die Selbstdarstellungen werden jedoch in Einzelarbeit angefertigt. Folgende Einfühlungsfragen sollen hier den Lernenden erleichtern, sich in die Figuren einzufühlen und die fremde Perspektive zu übernehmen.

Wie heißt du? Wie alt bist du? Wie bist du heute angezogen? Warum? Was bedeutet dir dein Partner/deine Partnerin? Wie ist eure Beziehung? Welche Erfahrungen habt ihr miteinander gemacht? Was erwartest du von ihm/ihr? Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du in deiner Freizeit?

Das Schreiben von Selbstdarstellungen ermöglicht den Lernenden, sich in die Umstände, den Alltag, aber auch die gefühlsmäßige Situation der Figuren im Text einzufühlen. Die Einfühlungsfragen verhelfen ebenfalls dazu, die Gründe für die Konflikte in den beiden Beziehungen zu erörtern. Dabei werden die im Text erhaltenen Informationen über die einzelnen Figuren und ihre Probleme verarbeitet sowie die Unbestimmtheitsstellen fantasievoll konkretisiert. Das Schreiben von Rollenbiographien erhöht die Identifikation mit der Figur im Text, deren Perspektive eingenommen wird (Scheller 2004, S. 61f.) und erleichtert somit das spätere Handeln in den Rollen.

Die Lernenden präsentieren ihre Selbstdarstellungen; zunächst das Paar 1, dann das Paar 2. Im nächsten Schritt werden sie ermuntert, sich vorzustellen, sie befinden sich in einem Restaurant. Der Spielleiter/Lehrer führt mit ihnen Einfühlungsgespräche, um ihre momentane Gefühlslage auszuarbeiten. Er fragt: Wo befindest du dich gerade? Wie gefällt es dir hier? Wie fühlst du dich gerade? Welche Erwartungen hast du an den Abend?

Danach wird der erste Textabschnitt laut vorgelesen. Die Lernenden stellen die Konfliktsituation zwischen dem Mann 1 und Frau 1 mithilfe einer Statue dar.

Statuen sind zwar mit den situationsbezogenen Standbildern verwandt, unterscheiden sich von denen jedoch dadurch, dass sie von konkreten Szenen abstrahieren und nicht aus einer bestimmten Perspektive, sondern von allen Seiten wahrgenommen und gedeutet werden. Scheller bezeichnet sie als „Skulpturen, Denkmäler“ (Scheller 1998, S. 68). Und sagt: „Sie machen abstrakte Zusammenhänge, wie Beziehungskonstellationen, generelle Haltungen der Figuren oder den Grundgestus von Szenen sichtbar und bringen sie bildlich auf den Punkt“ (Scheller 2004, S. 63). Statuen werden ähnlich wie Standbilder gebaut, „wobei allerdings“ – so Scheller über diese Technik – „den Körperhaltungen, der Gestik und Mimik sowie der Personenkonstellation im Raum symbolische Bedeutung zukommt“ (Scheller 2004, S. 73). Eine Statue wird zunächst von einer Person aufgebaut und gedeutet, dann haben aber die anderen Lernenden die Möglichkeit, das Bild nach ihrer Vorstellung umzugestalten. Dadurch werden immer neue Aspekte bzw. Deutungen ins Spiel gebracht und zur Diskussion gestellt. Die Statue ist erst dann fertig, wenn das Bild den Vorstellungen der meisten Lernenden nahe kommt. Diese Technik erlaubt den Lernenden also, ihre individuellen Interpretationsvorschläge zu veranschaulichen, sich mit den Deutungen der anderen auseinander zu setzen und dabei Undeutlichkeiten oder Irritationen zu klären.

Diejenigen Lernenden, welche die Rolle der Frau 1 übernommen haben, lesen den Textabschnitt 2 und diejenigen, welche die Rolle des Mannes 1 übernommen haben, lesen den Textabschnitt 3. In Gruppen wird die

innere Haltung der Figuren erarbeitet – die Lernenden überlegen, was der Frau und dem Mann in dieser Situation durch den Kopf geht und formulieren diese Gedanken. Dabei können Sätze aus dem Text umformuliert bzw. wortwörtlich übernommen werden. Die Frau 1 und der Mann 1 setzen sich sich gegenüber und nehmen die Körperhaltung entsprechend den Textstellen: sie „Ich sitze auf der Klobrille und heule wie ein Schlosshund“, er „Wie ein Idiot sitze ich da und male Muster mit der Gabel ins Tischtuch“. Die übrigen Lernenden stellen sich hinter ihre Figuren, übernehmen eine Stimme und sagen einen Satz, welcher der Figur durch den Kopf gegangen sein könnte. Wenn genug Stimmen vorhanden sind, ruft der Spielleiter/Lehrer diese nacheinander ab. Er dirigiert die Stimmen, indem er auf die entsprechenden Repräsentanten zeigt, die dann ihren Satz sagen. Die Frau 1 bzw. der Mann 1 konzentrieren sich auf die Stimmen und entscheiden, welche ihren Vorstellungen entsprechen, welche ungeeignet sind, welche entfernt, welche dagegen näher herangeholt werden sollen. Der Stimmenchor wird so lange geprobt, bis er den Vorstellungen der Frau/des Mannes entspricht (vgl. Scheller 1998, S. 136). Der Spielleiter koordiniert die Stimmen und er kann dadurch die Stimmen der Frau und des Mannes aufeinander ausspielen. Auf diese Weise werden die Widersprüche in den Erwartungen an den gemeinsamen Abend und in der Stimmungslage der Frau und des Mannes verdeutlicht. Diese Technik des szenischen Spiels nennt Ingo Scheller Stimmenskulptur.

Dann wird der Text zu Ende gelesen. Die Lernenden zeigen mit einer Statue die Konfliktsituation zwischen der Frau 2 und dem Mann 2. Aufbau und Deutung der Statue erfolgen nach denselben Regeln wie im Falle von dem ersten Paar.

Die Durchführung der Unterrichtsstunden nach dem hier vorgeschlagenen Szenario setzt eine fundierte Kenntnis der einzelnen Techniken des szenischen Spiels sowie einige Erfahrungen voraus. Der vorgeschlagene Unterrichtsverlauf fordert ansonsten einen großen Zeitaufwand. Im Hinblick auf den Schulalltag wäre es empfehlenswert, sich auf 1–3 Techniken zu konzentrieren und diese mit den üblichen Arbeitsformen zu kombinieren. Dadurch würde der Unterricht eine interessante Bereicherung erfahren, welche die Lernmotivation der Lernenden sicher steigern würde.

Zum Schluss möchte ich kurz darauf eingehen, was das szenische Spiel im Fremdsprachenunterricht leisten kann, bzw. wie man mithilfe dieser Techniken das Erlernen einer Fremdsprache unterstützen kann.

Vom Standpunkt der Fremdsprachendidaktik aus besteht der größte Vorteil des szenischen Spiels darin, dass hier in fiktivem Kontext natürliche Interaktionssituationen geschaffen werden, so dass die Lernenden die Sprache in konkreten, wirklichkeitsnahen Situationen erfahren können. Außerdem ermöglichen die vorgeschlagenen Aufgaben – hier vor allem die Erarbeitung

von Sprech- und Körperhaltungen im ersten Teil – die Verbindung des Sprachgebrauchs mit physischen Handlungen. Solche Aufgaben, in denen eine Synchronisierung von Sprache und Körperbewegung erfolgt, garantieren eine höhere Behaltensleistung. Der Verbindung von Sprachhandlungen und motorischer Aktivität kommt auch im soziolinguistischen Kontext eine große Bedeutung zu, sie macht nämlich die Höflichkeitskonventionen sowie kulturelle und soziale Unterschiede direkt erfahrbar. Sind sich die Lernenden der Unterschiede bewusst, können sie entsprechende Sprachregister anwenden, um sich situationsangemessen auszudrücken. Die Behaltensleistung wird ebenfalls durch den handlungs- und produktionsorientierten Charakter der einzelnen Techniken gesteigert. Im szenischen Spiel setzen sich die Lernenden besonders intensiv mit Bildern, Texten und Situationen auseinander, was ihnen erlaubt, die Lernstoffe effektiv aufzuarbeiten.

Die Techniken des szenischen Spiels ermöglichen den Lernenden weiterhin, an ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle anzuknüpfen und somit nicht nur sich selbst zu erfahren, sondern die neuen Lernstoffe mit sich selbst in Beziehung zu setzen. Die affektive Seite des Lernens wird hier gefördert. Jeder kann sich selbst, seine eigenen Vorstellungen, Assoziationen und Emotionen in die Interpretation des Textes oder in die vorgegebene Situation einbringen. Dieser Selbstbezug erhöht ebenfalls den Lerneffekt. Durch das Handeln in den Rollen, sowie durch den spielerischen Charakter der Aufgaben werden Angst- und Furchtemotionen ausgeschaltet oder mindestens reduziert. Sprechhemmungen können überwunden werden, indem die Lernenden zum Textverständnis keine Fragen zu beantworten brauchen, sondern stattdessen ihre im ersten Rezeptionsschritt entstandenen inneren Bilder mithilfe von Standbildern zeigen. Hier bekommt jeder die Gelegenheit, sein Textverständnis für sich selbst zu überprüfen. Der Lehrer erfüllt im szenischen Spiel nicht mehr die Aufgabe einer prüfenden und urteilenden Instanz, sondern er ist vor allem Spielleiter und Helfer. Die Veränderung der Lehrerrolle hat einen positiven Einfluss auf die Lernatmosphäre. Schließlich darf nicht vergessen werden, dass im szenischen Spiel die engen Grenzen der klassischen Sozialformen gesprengt werden. Neue Sozialformen bilden hier optimale Voraussetzungen für stressfreies, effektives Lernen.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- Dallapiazza R.-M. u.a. (2002), *Tangram 2B. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerbuch*, Ismning.  
Freudenreich D., Sperth F. (1983), *Stundenblätter. Rollenspiele im Literaturunterricht*, Stuttgart.  
Scheller I. (1998), *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin.  
Scheller I. (2004), *Szenische Interpretation*, Seelze-Velber.

*Renata Cieślak*

**TECHNIKI GRY SCENICZNEJ W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO  
JAKO OBCEGO**

(Streszczenie)

Pod pojęciem technik interpretacji scenicznej rozumie się działania, które łącząc recepcję tekstu literackiego z pedagogiką dramy, przyczyniają się do intensywnej analizy i interpretacji tekstów. Twórcą i głównym przedstawicielem tego nurtu dydaktyki literatury jest w Niemczech profesor nauk o estetyce i komunikacji Ingo Scheller. Swoją koncepcję pracy z tekstami literackimi Scheller zbudował na gruncie estetyki recepcji – teorii, która nadawała szczególną rolę czytelnikowi w konstytuowaniu znaczenia dzieła literackiego. Ogromny wpływ na powstanie interpretacji scenicznej wywarły także rozwijające się w latach osiemdziesiątych koncepcje dydaktyczne, bazujące na kreatywnym pisaniu i kładące nacisk na powiązanie interpretacji tekstu z produktywnym działaniem czytelnika. Opracowana przez Schellera metoda interpretacji scenicznej nabrała ostatecznego kształtu pod wpływem różnorodnych teorii i koncepcji teatru, reprezentowanych m. in. przez Stanisławskiego, Grotowskiego, Boala, Strasberga i Brechta. W wyniku wieloletnich doświadczeń powstała metoda, która podkreśla znaczenie emocji i imaginacji w procesach uczenia się, pozwala rozwijać umiejętność empatii oraz respektuje indywidualne doświadczenia czytelnika.

Niniejszy artykuł poświęcony jest możliwościom zastosowania technik interpretacji scenicznej w nauczaniu języków obcych. Sposoby wykorzystania poszczególnych technik na lekcjach języka niemieckiego zilustrowano na przykładzie dziewiątego rozdziału z podręcznika *Tangram 2B*.