

Zeitschrift: Schweizer Schule
Band: 87 (2000)
Heft: 9: Sprachförderung

Artikel: Theatrale Improvisation im Fremdsprachenunterricht
Autor: Bachmann, Ueli
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530351>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Theatrale Improvisation im Fremdsprachenunterricht

Theatrale Improvisation im Fremdsprachenunterricht (TIF) ist eine Ergänzung und Erweiterung schulischen Sprachlernens, die, ausgehend von der Spielfähigkeit und Spielfreude aller Schülerinnen und Schüler, die Fremdsprache zum Medium zielgerichteten Handelns macht und dabei sprachliches Selbstvertrauen schafft.

Die Not mit der mündlichen Sprachproduktion

Die Lernenden bekommen zu wenig Gelegenheit, die fremde Sprache selbst zu gebrauchen.

Wo immer in schulischem Rahmen eine Fremdsprache gelehrt werden soll, stellt sich die Frage, wie wir Unterrichtenden unseren Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen können, dass neu vermittelte Kenntnisse (Wortschatz, sprachliche Strukturen, kulturelle Normen) zu spontan verfügbaren sprachlichen Fertigkeiten werden. Im Bereich der Mündlichkeit haben wir beim Unterrichten von grösseren Lerngruppen stets die Schwierigkeit, dass die einzelnen Lernenden zu wenig Gelegenheit bekommen, die fremde Sprache selbst zu gebrauchen, oder dass sie kein Bedürfnis verspüren, ihre Fertigkeiten im Gebrauch der neuen Sprache zu erproben und zu festigen. Auch wenn es uns gelingt, Unterrichtssituationen zu arrangieren, in denen mehrere gleichzeitig sprachlich aktiv sind, wenn es also gelingt, die Redezeit für alle Lernenden zu erhöhen, bleibt doch die Schwierigkeit, Sprechmotivation zu erhalten oder herzustellen. Dabei erweist es sich als hinderlich, dass Lehrende und Lernende ihr Verhalten im Unterricht nach wie vor an den Fehlern orientieren, die dementsprechend aufzuspüren und auszumerzen bzw. zu vermeiden sind – was natürlich am einfachsten gelingt, wenn der Lehrende spricht und die Lernenden schweigen. Mit TIF aber schaffen wir einen Rahmen, der den Lernenden eigene reichhaltige Sprachproduktion ermöglicht und sie ermutigt, diese Möglichkeit ausgiebig zu nutzen.

Die Erfahrung mit Improvisation im DaF-Unterricht

Seit einigen Semestern erproben und praktizieren wir¹ mit fremdsprachigen Studentinnen und Studenten an der Universität und der ETH Zürich im Rahmen von Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen (DaF-Kursen) und neuerdings auch mit DaF-lernenden Arbeitslosen eine Unterrichtsform, die zunächst als rein theatralischer Improvisationskurs beschrieben werden kann. Unser Anspruch ist es nicht, eine völlig neue Sprachlernmethode entwickelt zu haben; aber auf Grund des einhellig positiven Echos der Teilnehmenden und des deutlich wahrnehmbaren Fortschritts im mündlichen Ausdruck, glauben wir, eine Möglichkeit sprachlicher Aktivierung gefunden zu haben, die jeden Sprachunterricht ideal ergänzt und auf die oben angesprochenen Schwierigkeiten im Bereich des Erwerbs mündlicher Ausdrucksfähigkeit hilfreiche Antworten gibt. Die theoretischen Überlegungen, die uns bei der Entwicklung un-

seres Unterrichtskonzeptes geleitet haben, möchte ich im Folgenden ganz kurz skizzieren. Etwas ausführlicher dann soll unser Vorgehen mit konkreten Beispielen illustriert werden.

Theoretische Prämissen von TIF

Bei unserer Arbeit gehen wir von den folgenden spracherwerbstheoretischen Prämissen aus:

- Lernaltersprachen entwickeln sich nicht kontinuierlich, sondern treppenstufenförmig. Bevor Lernende von einem Erwerbsstadium ins nächste fortschreiten können, müssen sie ausreichend Gelegenheit haben, sich neu erworbenes Sprachwissen im Gebrauch anzueignen, mit neuen Sprachstrukturen und neuem Wortschatz selbstgesteuert zu experimentieren.
- Analog zum Erwerb der Muttersprache erwirbt man sich auch die grammatischen Strukturen der Fremdsprache weitgehend autonom und in einer durch Unterricht kaum beeinflussbaren Abfolge². Unterricht muss die Lernenden also bei ihren eigenen impliziten Hypothesenbildungen zu den Regularitäten der Sprache und bei der autonomen Erprobung und Differenzierung dieser Hypothesen unterstützen. Diese Erprobung ist nur möglich in der eigenen freien Sprachproduktion.
- Die Korrektur von Fehlern, diesen notwendigen Indikatoren einer Lernaltersprache, ist nur dann sinnvoll, wenn sie individuell auf die jeweilige Stufe der Erwerbsabfolge abgestimmt ist. In einer heterogenen Lerngruppe wird Fehlerkorrektur im Bereich der Mündlichkeit also sehr zeitaufwändig und immer nur für Einzelne relevant; damit schränkt sie notgedrungen die Redezeit der Lernenden ein und gefährdet deren Motivation. Der bewusste Entscheid, in gewissen Unterrichtssituationen ganz auf Fehlerkorrektur zu verzichten, ist also aus mehreren Gründen sinnvoll.
- Die Bereitschaft, sich mündlich (in der Fremdsprache) auszudrücken, lässt sich nur dann erzeugen und erhalten, wenn eine echte Aussageabsicht, ein Handlungs- und Kommunikationsbedürfnis, ein inhaltliches Engagement zu Grunde liegt. In jedem Gespräch muss es um etwas gehen, es muss inhaltlich in Gang gebracht werden. Auf die Inhalte und nicht auf die Formen muss die Konzentration der Sprechenden fokussiert bleiben, wenn sie im Gespräch bleiben sollen. Für die Sprechbereitschaft braucht es also «Echtsituationen». Diese können auch inszeniert sein; im Rahmen des Sprachunterrichts sind sie es sogar notwendiger Weise, um reichhaltiger zu werden als die Realität der Unterrichtsorganisation.
- Eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre und ein gewisses Selbstvertrauen der Lernenden in ihre Sprachfähigkeit ist den Sprachlernprozessen förderlich. Um Fremdsprachige zum Sprechen zu bringen, sind in erster Linie Sprechängste und Sprechhemmungen abzubauen und sprachliche Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Die Motivation bleibt der wichtigste Erfolgsfaktor für den Erwerb einer Fremdsprache.
- Kommunizieren lernt man durch Kommunikation.

TIF ist eine Unterrichtsform, die diesen Prämissen Rechnung trägt und

Auf die Inhalte und nicht auf die Formen muss die Konzentration der Sprechenden fokussiert bleiben.

von der genuinen Lust am theatralischen Spiel ausgeht, welches sich seine eigenen «Echtsituationen» schafft.

Am Anfang der Entwicklung von TIF haben wir verschiedene theatralische Improvisationskonzepte auf ihre Tauglichkeit für unsere Zwecke hin rezipiert. In erster Linie waren das Augusto Boals «Forumtheater», das «Playbacktheater» von Jonathan Fox, das «Psychodrama» nach J. L. Moreno und die Ausführungen von Keith Johnstone zur Improvisation. Johnstone hat sich für uns als die fruchtbarste Quelle erwiesen. Bei der Erprobung unterschiedlicher Ansätze wurde deutlich, dass wir uns bei der Arbeit mit unseren Studentinnen und Studenten ganz auf die Dynamik des improvisierenden Spiels und dessen theatralisch-ästhetische Anforderungen ausrichten konnten und dass alle zusätzlich möglichen Absichten wie politisch-soziales Handlungstraining, psychische Heilung, Selbsterfahrung und Selbstreflexion erstens nicht in den Bereich unseres Auftrages und unserer Kompetenz fielen und zweitens der Bereitschaft der Teilnehmenden, sich auf das Spiel einzulassen, hinderlich waren.

Dagegen ist die Chance der Improvisation, die sich nur dem Theaterspiel verpflichtet weiss, die, dass ich mich als Spieler, geschützt durch meine fiktive Rolle und das theatralische Spielarrangement, ganz auf das Spiel einlassen kann; ich kann mich hingeben, weil ich mich nicht preisgeben muss. In diesem Punkt unterscheidet sich TIF von allen uns bekannten Unterrichtsformen, die das Theaterspielen didaktisch nutzen (Rollenspiel, Psychodrama). Bei diesen geht es immer um mehr, als um die geglückte Szene, nämlich um pädagogisch intendierte Reifung.

Ich kann mich hingeben, weil ich mich nicht preisgeben muss.

Vorgehen von TIF

In den nun folgenden Abschnitten will ich darstellen, wie eine TIF-Arbeitseinheit aussehen kann. Die konkreten Beispiele, die ich geben werde, sind gedacht als Anregung für eigene Experimente, die immer von der Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe und dem Temperament ihres Leiters bzw. ihrer Leiterin abhängen werden. In jedem Falle aber sind drei Phasen zu unterscheiden: Aufwärmung, Improvisationsübungen und Hauptimprovisation. Und ganz zu Beginn müssen wir diesen Aktivitäten einen Rahmen geben.

TIF also will zunächst nichts anderes, als Menschen in einer imaginierten Realität interaktiv handeln lassen, als ginge es darum, eigene vitale Interessen gegenseitig auszudrücken und zu verteidigen. Das soll in einer Gruppe geschehen, die sich versammelt hat, um eine Fremdsprache zu lernen, und die Vorstellungen darüber hat, wie eine Fremdsprache zu lernen ist. Diese Vorstellungen müssen erst einmal vergessen gehen durch einen Einstieg in die ungewohnte Betätigung, der so temporeich ist, dass er die Konzentration der Teilnehmenden ganz auf ihr konkretes Tun lenkt.

Der Rahmen

Als erstes müssen wir einen räumlichen und zeitlichen Freiraum schaffen. Es bewährt sich nicht, TIF in andere Unterrichtsformen zu integrieren, als didaktisches Zückerchen auf «richtigen» Unterricht folgen zu lassen oder als zweckgebundene Einstimmung diesem voranzustellen. Die Bereitschaft, seine Spielhemmungen zu überwinden, zu improvisieren, entsteht erfahrungsgemäss nur dann, wenn diese theatralische Ausdrucksform zweckfrei und isoliert als etwas ganz anderes, zu dem es keine Alternative gibt, etabliert wird. Die meisten Menschen, die Theater spielen, tun dies zwar gern, aber freiwillig würden sie sich kaum dafür entscheiden, wenn sie im Hinterkopf haben, dass es eigentlich um etwas anderes geht, für das ihr Spiel nur Vorbereitung oder Nachtrag ist. Um deutlich zu machen, dass nun das freie Spiel Medium und Inhalt unseres Tuns sein soll, muss zuerst einmal der Unterrichtsraum vom Schulzimmer zum leeren Raum umdefiniert werden: Tische und Stühle werden in eine Ecke zusammengeschoben oder weggestellt, für Lehrmittel und Wörterbücher, Notizpapier und Stifte gibt es keine Ablage mehr, es fehlen die Stühle auf die man sich retten und zurückziehen kann. Was in den nächsten Stunden (weniger als zwei werden es jedenfalls nicht sein) geschehen wird, lässt sich nicht absehen. Halb verloren und halb neugierig gespannt stehen alle im Raum, meist leicht verängstigt in einer Ecke. Es ist nicht unwesentlich, dass die Gruppe erst einmal gemeinsam diese Verunsicherung aushalten muss, sie ersetzt nämlich die Angst des Einzelnen, sich sprachlich äussern zu müssen und dabei nicht zu genügen, und lässt sich im Gegensatz zu dieser schnell und leicht auflösen in die Erfahrung, dass ich getragen werde von der Gruppe und dass ich problemlos kann, was von mir erwartet wird.

Die Bereitschaft, seine Spielhemmungen zu überwinden, entsteht, wenn diese Ausdrucksform zweckfrei etabliert wird.

In der ersten Phase, beim Aufwärmen, welches wenigstens einen Sechstel der zur Verfügung stehenden Zeit in Anspruch nehmen wird, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer klar geleitet, sprachlich zwar, doch stets durch die vorgemachte Aktion begleitet; es werden also alle verstehen, weil sie auch sehen können, was zu tun ist.

Aufwärmen

Die hier anzubietenden Übungen betreffen die drei Bereiche: Körper, Atem und Stimme sowie Sprechen³. Sie werden in der ganzen Gruppe, in aufeinander bezogenen Halbgruppen oder in Zweiergruppen durchgeführt und dienen zur Entspannung und Lockerung, zur Steigerung der Konzentration und des Körperbewusstseins, zur Entdeckung von stimmlichen Resonanzräumen (der Vergrösserung des Stimmvolumens), dem Training der Sprechwerkzeuge und schliesslich dem Einüben der fremdsprachigen Lautung. Gleichzeitig bieten diese Aufwärm- und Einstimmungsübungen die Gelegenheit zur Schärfung der Wahrnehmung und zur Sensibilisierung im Umgang miteinander.

Am Ende dieser Aufwärmphase muss es gelungen sein, den Puls von allen einmal in die Höhe getrieben zu haben. (Erfahrungsgemäss ist das der Moment, bei dem das erste gemeinsame Lachen entspannend sich

einstellt.) Alle haben ihre Stimme bereits laut und vernehmlich eingesetzt und damit auch sprachlich den Raum eingenommen, der jeder und jedem zusteht. Alle bekamen die Möglichkeit, sich auf eine Partnerin bzw. einen Partner konzentriert einzustellen und ungezwungen (turnerisch) Körperkontakte zuzulassen. Schliesslich haben sich alle schon in der Fremdsprache ausgedrückt – unbemerkt gleichsam –, als es zum Beispiel darum ging, sich nach einer wahrnehmungsorientierten Partnerübung gegenseitig zu beschreiben (Haar-, Augenfarbe, Kleidung, Schmuck) während man sich, Rücken an Rücken sitzend, nicht mehr sehen konnte.

Die Einstiegsängste sind nun überwunden, die Gruppe ist entspannt und spielfreudig, präsent in der Gegenwart, und wir können mit einführenden Improvisationsübungen beginnen.

Improvisationsübungen

Für die Improvisationsübungen gilt, dass sie auf die Teilnehmenden zugeschnitten sein müssen.

In noch höherem Masse als für die Aufwärmübungen gilt für die Improvisationsübungen, dass sie auf die Teilnehmenden zugeschnitten sein müssen und ausgerichtet auf die Thematik der Hauptimprovisation(en). Nun bestimmt die Vorstellungskraft und das Einfühlungsvermögen der Spielerinnen und Spieler das Geschehen, ich als Leiter trete als interessierter und aufmerksamer Zuschauer in den Hintergrund und bemühe mich deshalb, meine Vorgaben kurz und klar zu vermitteln. Diese Vorgaben umreissen eine prägnante Situation, für die das Weltwissen aller sofort Bilder bereithält. Zum Beispiel:

- Abschied (Mutter/Vater – Tochter/Sohn; Freund – Freundin; Geschwister) vor langem Auslandsaufenthalt
- überraschendes Treffen mit dem Partner/der Partnerin und dessen neuer Liebe
- Fremder überbringt Hiobsbotschaft
- Verheirateter Herr überrascht Diener, der gerade einen an jenen gerichteten Liebesbrief einer Geliebten liest (was sich doch nicht gehört) und der also jetzt um seine Untreue (die doch ungehörig ist) weiss. [Plot von Johnston]

Um bei den Teilnehmenden den Eindruck zu vermeiden, nun komme es auf besondere Originalität an oder schauspielerisches Talent bzw. theatrale Klischees seien jetzt gefragt und um zudem alle gleich aktiv werden zu lassen, empfiehlt es sich, alle Spielgruppen gleichzeitig und ganz unvorbereitet die vorgegebene Situation improvisieren zu lassen. Der Anspruch, eine «perfekte» Szene spielen zu müssen, soll gar nicht erst entstehen können, und die Hemmung, sich vor der Grossgruppe präsentieren zu müssen, entfällt vorerst. Das nun entstehende szenische und sprachliche Durcheinander im Raum ermutigt zur eigenen Erprobung von szenischen und sprachlichen Mitteln.

Sind die ersten Schritte so gemacht, kann eine nächste Improvisationsaufgabe darin bestehen, einen thematischen oder situativen Rahmen vorzugeben, die Entwicklung eines Handlungsplots aber bleibt der vorbereiten-

den Absprache in der Spielgruppe überlassen. Auch diese sprachliche Aktivität steht so stark unter dem Druck, eine echte kommunikative Funktion erfüllen zu müssen, dass für eine Fokussierung auf mögliche sprachliche Defizite gar keine Energie bleibt. Diese so vorbesprochenen und vielleicht auch einmal erprobten Szenen, die sich notwendig voneinander unterscheiden werden, weil die Gruppen ja unterschiedliche Plots erfanden, lassen sich nun vorspielen. Diejenigen, die gerade in der Rolle des Publikums sind, sind nicht in Gefahr, das Gesehene kopieren zu wollen, wenn sie selbst dann vorspielen, denn ihre Szene ist bereits abgesprochen, und ihr aufmerksames Interesse an der gezeigten Szene (nicht an dem sich zeigenden normsprachlichen Können der Spieler) ist gewährleistet, weil sie die Variation zu einem Thema sehen, das auch das ihre ist.

Es ist hilfreich, vor einer solchen Vorspielphase darauf hinzuweisen, dass der Einstieg in die Szene und deren Ende deutlich markiert sein muss. Soll die Szenendauer eine festgesetzte Zeit (aus Gründen des Zeitmanagements) nicht übersteigen, kann die Improvisation auch von der Leiterin, dem Leiter abgebrochen werden, insbesondere, wenn das zuvor auch angekündigt wurde. (Ein solcher Abbruch von aussen darf jedenfalls nicht als negative Qualifikation verstanden werden können.) Ist die Gruppe sehr gross, kann das Vorspiel allzu vieler Szenen zur gleichen Thematik ermüden. Es empfiehlt sich dann eine Spielanlage, in der sich eine Szene aus der anderen entwickelt, jede Gruppe die Biographie der allen Gruppen gemeinsamen Rollen verbindlich weiterführt. Die Aufmerksamkeit beim Zuschauen muss sich dann noch erhöhen, weil ich jetzt sehen und verstehen muss, was alles bereits zum Leben meiner Figur gehört, wenn ich sie dann zu spielen habe. Bei einer solchen Form ist eine Vorbereitung nicht möglich, bzw. sie besteht im Spiel der Szenen vor der meinen und in der kurzen Vorgabe des Spielleiters direkt vor jeder Szene. («Es sind nun zwei Jahre vergangen, A hat das getan und B jenes erlebt. Die beiden befinden sich gerade in dieser Situation...»)

Der Einstieg in die Szene und deren Ende muss deutlich markiert sein.

Wenn Szenen mit gleich bleibendem Personal so aufeinander folgen, ist es nützlich, Vorgaben zu machen, die das Statusgefüge der Figuren umkehren. (Der Verlierer ist durch äussere Umstände zum Gewinner geworden und umgekehrt, der Starke zum Schwachen und umgekehrt...) Wir nennen dieses Verfahren «eine Wippe bauen» und setzen es zur ausgleichenden Gerechtigkeit, für das psychische Gleichgewicht der Rollenträger gerne ein.

Hauptimprovisation

Für die Hauptimprovisation, die den Abschluss eines TIF-Treffens bildet, ist eine Spielanlage zu erfinden, die sich in mehrere Szenen gliedert, die sich zunehmend verschärfen und die allen eine Rolle zuweist. Der Situationsrahmen jeder Szene wird direkt vor ihrer Improvisation angesagt, die Rollen werden auf Rollenkärtchen kurz charakterisiert (Name, Alter, Beruf, Stichworte zur Weltanschauung, vorgegebene Beziehungen zu anderen Figuren im Spiel, eventuell auch verfolgte Ziele) und zu Beginn verteilt.

Ein Beispiel: Verschiedenartigste Menschen geraten aus unterschiedlichsten Motiven zusammen in eine Berghütte, von der aus sie am nächsten Tag ihre Bergtouren unternehmen wollen. In einer ersten Szene sehen wir sie beim gemeinsamen Nachtessen, wir lernen sie kennen und erfahren von ihren Plänen für den nächsten Tag. In einer zweiten Szenenfolge belauschen wir die in irgendeiner Form durch die Rollenkärtchen gepaarten Figuren, wie sie sich vor dem Zubettgehen vor der Hütte ihre Eindrücke über die anderen Anwesenden mitteilen, wir hören die Einzelgänger monologisieren. Während der Nacht tobte ein Schneesturm, die Hütte ist vollständig eingeschneit, an ein Verlassen der Hütte ist nicht zu denken. In der dritten Szene sehen wir die Hüttenbewohner beim Frühstück, wie sie sich mit dem ungeplanten längeren Zusammensein abfinden. In der vierten Szene beobachten wir, wie sie drei Tage später dabei sind, die allerletzten Essensvorräte zu verzehren. Endlich kommt ein Rettungshelikopter, der – bis auf zwei Personen – alle evakuiert, es aber vorläufig nicht ein zweites Mal wagen kann, die Hütte anzufliegen. In der fünften Szene werden wir Zeuge, wie die hungernden Eingeschneiten aushandeln, wer fliegen darf bzw. welche zwei bleiben müssen. Vielleicht folgt noch eine sechste Szene, die ein Jahr später spielt und die Ankunft beim Erinnerungstreffen zeigt, zu dem eine der Personen, die damals nicht mitgeflogen ist, eingeladen hat.

Wir planen plakative Szenenabfolgen, die wir mit eindimensionalen Typen bevölkern.

Wir haben keine moralischen Hemmungen mehr, bei der Vorgabe von Plots, der Skizzierung von Figuren auf den Rollenkärtchen Klischees zu bedienen und Vorurteile zu zementieren, denn die Erfahrung hat uns gelehrt, dass wir so am einfachsten den Spieleifer entfachen. Wir planen dramatische und plakative Szenenabfolgen, die wir mit eindimensionalen Typen bevölkern (z.B. dem millionenschweren Unternehmer, der die ganze Gebirgsregion aufkaufen und in ein Skiparadies verwandeln will, in Begleitung eines abenteuerlustigen Mannequins; dem Pfarrerehepaar, welches seine Ehekrise dort oben in der Nähe zu Gott überwinden möchte; den Studienfreundinnen, die im Gebirge selbstvergessen ihre gegenseitige Liebe leben wollen; dem Manager auf der Flucht aus dem Stress und auf der Suche nach der Geliebten). Unsere Vorgaben sind stereotyp, weil sie so ohne lange Erklärungen bei allen sofort Vorstellungen abrufen, weil die damit für alle naheliegenden Konfliktpotenziale zum Spiel motivieren, indem sie es verschärfen, weil sich Situationen und Rollen – so allgemein vertraut sie sind – deutlich abheben von der Privatsphäre der Spielenden und damit erfahrungsgemäss die Einfühlung erleichtern und gleichzeitig psychologisch ungefährlich machen. Die entstehenden Improvisationen dann allerdings überraschten und beglückten uns bis anhin immer durch ein hohes Mass an differenzierter Individualität, an liebevoller Authentizität. Das Spiel erst, in dem sich Rollenvorgabe und eigene Individualität vereinen, ermöglicht den unvoreingenommenen Blick, dem sich mehrere und widersprüchliche Dimensionen erschliessen, deshalb kann es wahr oder schön genannt werden und deshalb rechtfertigt es den Aufwand für alle, die an ihm beteiligt sind.

War das nun Fremdsprachenunterricht?

Es ist deutlich geworden: TIF ist keine Sprachlehrmethode, aber es ist ein Verfahren, das es den Teilnehmenden ermöglicht, bereits erworbene Sprachkenntnisse im zielgerichteten Gebrauch zu erproben und zu festigen. Die ungewöhnlich ausgiebige Gelegenheit selbst zu sprechen, ermöglicht es ihnen, ihre Hypothesen über die Struktur der Zielsprache anhand der Reaktionen ihrer Mitspieler zu überprüfen. Zudem wird ihr mündlicher Ausdruck unter dem Druck ihrer Handlungsabsichten flüssiger und im Kontext ihres Spiels auch reich an parasprachlichen Signalen, ihr Sprechen ist emotional eingefärbt. Ihr Sprechen und ihr Hörverstehen sind so stark eingebunden in konkrete Verwendungszusammenhänge inszenierter Realität, der Wille zu verstehen und sich verständlich zu machen so stark motiviert durch theatralisch vitale Handlungsabsichten, dass für eigene Sprachfähigkeiten betreffende Mutlosigkeit für fehlendes Selbstvertrauen kein Raum bleibt. Die Lernenden (egal auf welchem Niveau oberhalb der Grundstufe sie sich befinden) machen die Erfahrung, dass auch die Fremdsprache für sie ein taugliches und tragfähiges Medium geworden ist, und sie gewinnen den Mut, sich seiner auch ausserhalb schulischer Zusammenhänge zu bedienen. Die chinesische Kunstgeschichtsstudentin meldet sich nun in Lehrveranstaltungen zu Wort; der Assistent von einem Deutschen Seminar in Belgien, der seine Vorträge mühevoll ablas, referiert nun frei und flüssig; die Welschschweizerin, die sich mit ihrem Französisch auch in Zürich gut behauptete, entschliesst sich, von nun an in Zürich Deutsch zu reden; die Brasilianerin wird von ihrem Freund gefragt, warum sie plötzlich so gut Deutsch gelernt habe. Sie alle können nicht «plötzlich» mehr, aber sie wissen plötzlich, dass sie etwas können, und das wird ihnen helfen, mehr zu lernen.

TIF ermöglicht erworbene Sprachkenntnisse im zielgerichteten Gebrauch zu erproben.

Literatur

- Augusto Boal*, Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag 1989
Jonathan Fox, Renaissance einer alten Tradition. Playback-Theater, Köln: inSzenario Verlag 1996
Grete Leutz, Psychodrama. Theorie und Praxis. Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno, Berlin: Springer Verlag 1986
Keith Johnston, Improvisation und Theater, Berlin: Alexander Verlag 1993

Anmerkungen

- ¹ Von Anfang an habe ich TIF zusammen mit Frank Kauffmann konzipiert und erprobt.
² Vgl. dazu: E. Diehl, H. Christen, S. Leuenberger, I. Pelvat, Th. Studer, Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch, Niemeyer (=Reihe Germanistische Linguistik) 2000
³ Konkrete Beispiele für Aufwärm-, Atem- und Sprechübungen finden sich mannigfaltig in der theaterpädagogischen Literatur. Hingewiesen sei lediglich auf drei altbewährte Quellen:
Alan Maley and Alan Duff: Drama Techniques in Language Learning, Cambridge: 1978
Coblener, Muhar, Atem und Stimme, Wien: 1976
Felix Rellstab, Sprechtechnik, Übungen, Zürich: 1974