

Was soll das Theater ?

1. Einleitung

Theaterarbeit gehört zu den alten Methoden aus humanistisch emanzipatorischer Tradition, die im Zuge neuerer Forschung und ihren – vorläufigen - Ergebnissen in vieler Hinsicht neue Berechtigung gefunden haben. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache haben wir noch keine sehr lange Tradition von fundierter Theaterarbeit, wengleich es immer engagierte Projekte gab. Es ist zunächst vor allem den Arbeiten Manfred Schewes (1993) zu verdanken, dass Theaterarbeit auch für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache theoretisch aufgearbeitet wurde, in der Tradition der „Drama-in-Education-Bewegung“. Vom gleichen Ansatz her wird Dramapädagogik im Sprachunterricht bei Elektra Tselikas (1999) verstanden. Eine wichtige Vertreterin der „zweiten Generation“ ist zweifellos Ruth Huber (2003), die Theaterarbeit von einem ästhetisch produktorientierten und konstruktivistischen Ansatz her begründet und damit unter anderem einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um den kommunikativen Fremdsprachenunterricht leistet.

Mein Beitrag knüpft an diese Arbeiten an und möchte ein paar gute Gründe für Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht aufgreifen und neue Aspekte hinzufügen, die ausnahmsweise rein funktional auf den Spracherwerb bezogen sind.

Theaterarbeit wird hier von Erkenntnissen unterschiedlicher Forschungsbereiche her begründet:

Blickwinkel 1 : Aus der Sicht der Sprachpsychologie

Blickwinkel 2 : Aus der Sicht der Humor- und der Lachforschung

Blickwinkel 3: Aus der Sicht der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung

Zu den verschiedenen Aspekten werde ich zum Teil Thesen aufstellen, Erfahrungswerte nennen und entsprechende praktische Vorschläge für den Unterricht skizzieren. Begleitet werden die Ausführungen auch durch Aspekte der Theaterpädagogik, im Besonderen durch Überlegungen zu Grenzen theaterpädagogischer Arbeit.

1. 1 Zum Begriff *Theaterarbeit*

Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht muss nicht zwingend - wie meistens gefürchtet - mit aufwändigen, groß angelegten Projekten verbunden sein, sondern kann auf vielfältige Weise „klassenraumgerecht“ in den regulären Unterricht integriert werden, und dies auch schon im Unterricht mit Nullanfängern.

Auch Formen solcher „einfachen“ Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht hat es natürlich immer schon gegeben. Zum Standardrepertoire gehören spätestens seit den siebziger Jahren die oft schon von Lehrwerken vorgegebenen mehr oder weniger stark gelenkten *role-plays*. Gerade diese sollten m. E. endlich einmal kritischer auf ihre wirkliche Effektivität oder – mehr noch : auf ihren eventuell abschreckenden Charakter hin untersucht werden. Grundsätzlich gilt es, auch klare Grenzen theaterpädagogischer Arbeit im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen. Theaterarbeit ist keineswegs von vornherein eine Art Erfolgsrezept, sondern kann auch, wenn sie falsch angeleitet wird, gerade in Hinblick auf sprachpsychologische Aspekte das Gegenteil von dem bewirken, was für einen guten Fremdsprachenunterricht zu erhoffen wäre. Und nicht zuletzt deshalb ist die ständige theoretische Aufarbeitung in Verbindung mit Erfahrungsaustausch aus der Praxis dringend notwendig.

Bei der Definition von *Theaterarbeit* übernehme ich nicht die oft postulierte Unterscheidung zwischen *Drama* und *Theater* wie bei Schewe (1990 :7). *Theater* entsteht vielen Definitionen nach erst dann, wenn es eine Trennung

¹ Ein wichtiger Beitrag aus der Praxis der Theaterpädagogik ist erst kürzlich erschienen: Kerstin Eckstein, Henrik+Sarah Schmidt,

zwischen Darsteller und Publikum gibt. Bei Stanislawski zum Beispiel finden wir hingegen die Trennung zwischen Darsteller und Publikum bereits innerhalb der Person des Schauspielers².

Im Rahmen dieser Arbeit verstehe ich Theaterarbeit als intentionales Übernehmen und Gestalten einer Rolle oder intentionales Simulieren einer Situation innerhalb eines festgelegten Spielrahmens, einschließlich aller entsprechenden vorbereitenden Übungen.

Damit schließe ich sowohl kleine Rollenspiele als auch große Aufführungsprojekte mit ein. Zu den vorbereitenden Übungen gehören alle Arten von Aufwärmübungen, die für Theaterarbeit in diesem Sinne unentbehrlich sind, da sie den *Spielrahmen* konstituieren.

Im so genannten *Spielrahmen* gelten andere Regeln als im normalen Unterricht, und meistens auch andere hierarchische Verhältnisse innerhalb der Gruppe. Diese werden zum Teil gemeinsam ausgehandelt, oft ergeben sie sich von ganz allein. Sie schaffen eine Basis für neue Verhältnisse von Nähe und Distanz, was die Kommunikationsbedingungen betrifft und ermöglichen eine erheblich größere Handlungsfreiheit als im normalen Unterricht (vgl. Huber : 397)³

Aus meiner Sicht lässt sich sinnvolle Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht ausschließlich auf zwei verschiedene Weisen durchführen:

- als ästhetisierender Prozess und somit auch als Zugang zu literarischen Kunstwerken⁴
- als humoristisches „Spektakel“, das sein kreatives Potenzial vor allem aus der Distanz zur alltäglichen Unterrichtssituation schöpft

Im Rahmen dieses Beitrags werde ich mich vor allem auf die zweite Möglichkeit konzentrieren, zumal sie auch für den Unterricht mit Nullanfängern in Frage kommt.

2. Aus der Sicht der Sprachpsychologie

Die Fremdsprache ist per se Rollensprache. Und sie kann als solche entsprechend genutzt werden :

Sobald man eine Fremdsprache spricht, übernimmt man automatisch eine andere Rolle, aktualisiert ein anderes mögliches *Selbst* von sich⁵. Für das Fremdsprachenlernen spielt der Aspekt des Selbstkonzepts eine ganz entscheidende Rolle, hat allerdings außer bei Huber in der einschlägigen Literatur noch nicht genug Beachtung erfahren.

Beim frühkindlichen Spracherwerb, welcher direkt mit der Entwicklung des Denkvermögens gekoppelt ist, ist die Sprache einer der Faktoren, die zur Identitätsentwicklung beitragen. Sie ermöglicht eine wachsende Partizipation an den Konventionen einer Sprachgemeinschaft (vgl. List 1989: 24). Kinder haben normalerweise keine psychologischen Blockaden und lernen unter anderem auch deshalb die Sprache akzentfrei und mit allen dazugehörigen nichtsprachlichen Mitteln.

Erwachsene Lerner hingegen neigen leicht zu Fremdsprachenverwendungsangst, da sie sich (oft unbewusst) in ihrer neuen Rolle / ihrem neuen *Selbst* als Sprachanfänger nicht wohl fühlen, sich der Fehlerhaftigkeit in Aussprache, Ausdruck und Grammatik bewusst sind. Und dies, auch wenn sie grundsätzlich gut motiviert an das Fremdsprachenlernen herangehen. Verstärkt wird dieses Unbehagen durch erzwungenes Sprachhandeln in für sie *nicht erlebnisrelevanten* oder langweiligen Kontexten /Vorgaben von Lehrbüchern.

Oft spüren erwachsene Lerner auch die Gefahr, dass sie etwas von sich selbst aufgeben müssen, um eine Fremdsprache auf den Ebenen der verbalen und nonverbalen Kommunikation beherrschen zu können. Oder dass sie im Fall einer Assimilation die Affinität zur eigenen Sprachgruppe und Kultur einbüßen. Das führt oft zur *divergenten Akkomodation* (vgl. List 2003: 30): die Lernenden behalten Interaktionspraktiken ihrer Muttersprache bei, haben fortwährend Schwierigkeiten, die Zielsprache korrekt zu sprechen und weisen einen ausgeprägten Akzent auf. Hier liegt eine der Erklärungen dafür, warum bestimmte Personen eine bestimmte Fremdsprache nur bis zu einem gewissen Grad lernen (können).

Fremdsprachenverwendungsangst wiederum kann bekanntlich (vgl. Grotjahn 2004) die Verarbeitung, das Behalten und die Produktion von Sprache negativ beeinflussen und korreliert u.a. mit Problemen beim Hörverstehen, beim Lexikerwerb und bei der Wortproduktion (ebd.). Dieser offenbar

² „Der Schauspieler lebt, er lacht und weint auf der Bühne, doch weinend und lachend beobachtet er sein Lachen und Weinen. In diesem zwiespältigen Dasein, in diesem Gleichgewicht zwischen Leben und Spiel liegt die Kunst.“² STANISLAWSKI, zitiert bei WEINTZ, 185

³ In Auseinandersetzung mit GOFFMANs Essay *Interaktionsrituale* und seinem Begriff der *Rahmung* bekräftigt HUBER (2003), dass mit Hilfe der Theaterarbeit die unter schulischen/ universitären Rahmenbedingungen stereotypen Rollenmuster aufgebrochen werden können

⁴ vgl. REINHARDT (2005)

⁵ Die Selbstkonzeptforschung geht davon aus, dass jedes Individuum über viele Selbste verfügt, die je nach sozialen Aufforderungscharakteren / nach Situation unterschiedlich ausfallen. Der Begriff Selbst bezieht sich auf die subjektive Sicht, die ein Individuum von sich besitzt. Das Konzept, welches ein Individuum über sich bildet, organisiert diese vielen unterschiedlichen Selbste im Selbstkonzept (= multidimensionales Konstrukt (z.B., Greenwald & Pratkanis, 1984; Markus & Sentis, 1982; Markus & Wurf, 1987; Rogers, 1981)

bidirektionaler Zusammenhang zwischen Angst und Erfolg beim Lernen einer Fremdsprache sollte bei allen didaktischen Überlegungen mehr Berücksichtigung finden.

Die Möglichkeit, für eine Zeit lang die Rolle zu wechseln, bietet den Lernenden die Chance, sich ohne Beeinträchtigung des „Alltags-Selbsts“ etwas Neuem zu öffnen und sich frei darin zu bewegen. Im Schutz der selbst gewählten Rolle, in der Entfaltung von möglichen *Selbst*en (possible selves) die unverschämt, fies, tollpatschig, lächerlich sein *dürfen*, können Lernende den ausreichenden Mut finden, sich in der Fremdsprache „fallen zu lassen“ und mit Ausdrücken, Stimme, Klang und Tonart zu experimentieren.

Bei Augusto Boal (1995, zitiert bei Weintz : 181) ist der *Spielrahmen* die Bühne, und den *possible selves* entsprechen die im eigenen Inneren verborgenen *personnages* oder Charaktere, die Dämonen und Heiligen, die die Schauspieler hervorlocken können. „Innerhalb der umgrenzten Bühnenszene sind alle asozialen Tendenzen, nicht akzeptablen Wünsche, verbotenen Verhaltensweisen und ungesunden Gefühle erlaubt.“ (Übersetzung Weintz)

Befreiung und der daraus rührende zunehmende Gewinn von Sicherheit und Kompetenz in der Fremdsprache sind wiederum konstitutiv für die Persönlichkeitsentwicklung und führen zu einem positiven Selbstkonzept (vgl. Mairose-Parovsky 2000: 62). Und hier zeigt sich der Kreislauf. Denn erwiesenermaßen erbringen Lernende mit einem positiven Selbstkonzept (als Lernende) auch bessere Leistungen.

Wie kann man nun das neue *Selbst* des Lernenden in seiner jeweiligen Rolle beschreiben?

Stanislawski plädierte bereits für die mehrschichtige Aufmerksamkeit des Schauspielers. Aus seiner Sicht durfte weder das Spieler-Ich in der Rolle verschwinden, noch die Rolle und die mit ihr verbundenen Umstände durch bewusste Assimilation auf der Spielerseite untergehen. Es bleibt also beim Schauspielern immer eine Form von Selbstbeobachtung, eine „doppelte Bewusstseinsspur“ (vgl. Stanislawski 1988:43)

Meines Erachtens handelt es sich allerdings um eine dreifache Bewusstseinsspur : die Lernenden bewegen sich gleichzeitig auf den Bewusstseins Ebenen von Figur, Darsteller und Zuschauer. Das neue *Selbst* umschließt demzufolge die gewählte Rolle in ihrer progressiven Ausarbeitung mitsamt der Eigenbeobachtung und der vom Individuum wahrgenommenen Wirkung, die diese Rolle und das Gestalten der Rolle auf die Außenwelt hat.

Besonders interessant für den Aspekt der Rollenarbeit in der Fremdsprache ist nun folgender Punkt:

Zahlreichen Untersuchungen zufolge sind für die Verarbeitung von Informationen vor allem die verschiedenen *Selbstschemata* relevant, d. h. die Generalisationen über die eigene Person. Die Untersuchungen belegen, dass solche – vereinfachten – Strukturen bzw. Konstrukte die aktuelle Informationsverarbeitung organisieren und leiten. Es hat sich gezeigt, dass zentrale Selbstschemata der Person quasi automatisch aktiviert werden und die Informationsverarbeitung immer dann steuern, wenn die Person mit Informationen konfrontiert wird, die einen Bezug zu einem vorhandenen Selbstschema aufweisen. So weiß man inzwischen beispielsweise, dass Informationen, die mit einem Selbstschema in gewisser Weise übereinstimmen, besser erinnert werden als Informationen, die keinen Bezug zu dem Selbstschema der Person aufweisen oder nicht mit diesem übereinstimmen. So genannte *schemakonsistente* Informationen werden tiefer enkodiert + besser behalten.⁶

Hieran möchte ich nun meine These anschließen, dass auch die auf das im neuen *Selbst* im Rollenspiel bezogenen Informationen inhaltlicher und sprachlicher Art besonders gut enkodiert und flexibel weiter verwandt werden. Denn im Theater geht es immer um Informationen, die mit der jeweiligen Rolle und der individuellen Wahrnehmung der eigenen Rolle (= dem augenblicklichen *Selbst* der handelnden Person/ des Schauspielers / des Lernenden) zu tun haben.

2.1 Konsequenzen für den Unterricht

- Am Anfang jeder Unterrichtseinheit mit Theaterformen sollten vorbereitende Übungen stehen, die den Spielrahmen schaffen und als Einstimmung auf das weitere Programm konzipiert sind.⁷
- Es wäre ein Trugschluss zu behaupten, die Übernahme einer Rolle befreie grundsätzlich von Fremdsprachenverwendungsangst.

Rollen muss man wählen lassen, sie dürfen niemals aufgezwungen werden. Eine aufgezwungene Rolle kann genauso verheerende Auswirkungen haben wie die bereits mühsam übernommene Rolle als Sprachanfänger. Darin liegt das Dilemma der meisten *role-plays* : sie zwingen die Lernenden in für sie uninteressante Situationen und Rollen (Einkaufen gehen, Verabredungen treffen, Hotelzimmer bestellen)

⁶z.B. MARKUS, HAMILL & SENTIS, 1987.

⁷ Beispiele für Aufwärmübungen bei TSELIKAS (1999). Beispiele für speziell thematisch und stilistisch vorbereitende Übungen bei REINHARDT (2005)

Rollen können in bestimmten Situationen/ an gewählten imaginären Orten *hervortreten*. Sie können aus Körperhaltungen oder Gangarten heraus entwickelt werden. Viele meiner Unterrichtserfahrungen haben gezeigt, dass Lernende Rollen bevorzugen, die sie im normalen Leben nicht übernehmen, einen „Kontrastpart“ zu ihrem „Alltags-Selbst“ wählen, der sie zu besonders mutigem, ausgelassenen (Sprach-) Handeln reizt. Konsequenterweise muss auch die Möglichkeit miteinbezogen werden, dass Lernende sich dagegen sträuben, eine Rolle zu übernehmen. Erfahrungsgemäß passiert das äußerst selten. Im Fall eines meiner Kursteilnehmer ist aus dieser Haltung heraus eine Figur entstanden, die sich im Laufe der Zeit bei den übrigen Kursteilnehmern zunehmender Beliebtheit erfreute. Der Teilnehmer hatte erklärt, er sei zunächst nur „Publikum“. Dieses „Publikum“ ist im weiteren Verlauf dann zu einer sehr humoristisch ausgearbeiteten, aktiv am Kursgeschehen beteiligten Persönlichkeit geworden.

- Für das Rollenspiel sollte jeweils genügend sprachliches Material zur Verfügung stehen oder entwickelt werden, das die einzelne Rolle direkt betrifft.
- Der Unterricht muss die Lernenden dazu anregen, in der Fremdsprache ihre Rolle weiter auszugestalten, zu kommentieren.

Dies kann nach der Interaktion mit den anderen Figuren geschehen, mündlich oder schriftlich, als Rolleninterview, „heißer Stuhl“, Tagebuch, Brief oder ähnliches.

- Im Nullanfängerunterricht sollte man versuchen, die üblichen Blockaden aufzubrechen, indem man den Teilnehmern die Möglichkeit gibt, auf humorvolle Weise Abstand zu ihrer Rolle als Anfänger zu nehmen.

Man kann zum Beispiel eine der typischen Kettensprachübungen wie „Guten Tag, ich heiße Meier, und wie heißen Sie?“ *inszenieren*, indem man gleichzeitig den entsprechenden *Subtext* vom übrigen Teil der Kursteilnehmer (im Chor) sprechen/ flüstern/ raunen lässt. Dadurch wird die Übung ins Lächerliche gezogen und entschärft. Der Focus liegt nicht mehr nur auf der korrekten Aussprache. Und die Teilnehmer lernen von vornherein Ausdrücke, die sie in dem Moment vielleicht viel lieber benutzen würden, wie „*AU WEIA*“ – „*immer dasselbe!*“ – „*wie langweilig!*“, und die sie auch sprachlich besser bewältigen können. Diese Übung macht normalerweise viel Spaß, löst die Anspannung und trägt zur Konstitution des Spielrahmens bei.

3. Aus der Sicht der Humorforschung

Es ist deutlich geworden, dass sich der Spielrahmen am leichtesten auf der Ebene des Humors schaffen lässt. Theaterarbeit im Anfängerunterricht sollte m. E. ausschließlich auf humorvoller Basis stattfinden. Denn Humor gewährleistet automatisch einen gewissen Abstand als Voraussetzung für die Entfaltung der *possible selves*. Humor erlaubt es, sich in stereotype Rollen zu begeben, ohne alle Angriffsflächen möglicher *Selbste* ganz freizulegen. Gleichzeitig verhindert Humor mögliche Grenzüberschreitungen theaterpädagogischen Vorgehens. Grundsätzlich könnte die Fremdsprachendidaktik mehr von Humor- und Lachforschung profitieren, als sie es bisher getan hat.

Im ersten "Deutschsprachigen Wörterbuch für Psychotherapie" (2000) beschreibt Hain *Humor* als therapeutischen Fachbegriff: Humor sei bereits in den zwanziger Jahren von Freud als hochstehender Abwehrmechanismus bezeichnet und eine die Therapie fördernde Grundhaltung gewürdigt worden. Frankl, der eigentliche Pionier des therapeutischen Humors, habe bereits betont, dass nichts den Patienten so sehr von sich selbst distanzieren lasse, wie der Humor und sich der durch die paradoxe Intention eingeleitete Einstellungswandel gerade in der Humorreaktion anbahne. In den 60-er Jahren habe Farrelly (Farrelly & Brandsma, 1985) den Humor seinerseits ins Zentrum der Provocative Therapy gerückt und gezeigt, wie viel mehr an therapeutischer Herausforderung KlientInnen zugemutet werden kann, wenn dies humorvoll geschieht.

Aktualisiert durch die Ergebnisse der noch relativ neuen Lachforschung (Gelotologie) haben sich während der letzten 10 Jahre Veröffentlichungen zu Lachen und Humor auch in der psychotherapeutischen Fachliteratur vervielfacht. Lachforscher (Gelotologen) haben den physischen Akt des Lachens mit einer Befreiung in Zusammenhang gebracht, die Spannungen auflöst, Selbstheilungskräfte mobilisiert und den Energiefluss im Körper erleichtert. Psychologisch lässt sich das als eine Freisetzung von aggressiver Energie verstehen. Eibl-Eibesfeldt interpretiert das Zähnezeigen und die typischen Lautäußerungen beim Lachen als eine ritualisierte archaische Drohgebärde. Diese wirkt gerade auf

Gruppenfremde aggressiv, während sie innerhalb der Bezugsgruppe ein starkes Band schafft und ein gemeinsames "Triumphgefühl" hervorruft. Lachen scheint in seiner ursprünglichen Funktion gegen Dritte zu verbinden.⁸

Ohne Unterricht und Therapie gleichsetzen zu wollen, liegt es nahe, auch für den Unterricht ähnliche Behauptungen aufzustellen: Mit Humor kann Lernenden und Lehrenden sicherlich mehr zugemutet werden als unter anderen Bedingungen, natürlich nur, solange der Humor nicht einseitig ist, sondern zu den ungeschriebenen Regeln des Spielrahmens gehört.

In Bezug auf szenisches Interpretieren von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht hält auch Morgan Koerner (2004) Humor für einen entscheidenden Faktor. Er plädiert für die Bearbeitung komischer Stücke, in denen die theatrale Illusion durchbrochen und das „Theater auf dem Theater“ vorgeführt wird. Bei der Einstudierung solcher Stücke verringert sich laut Koerner für die Studierenden der Druck, der mit der Aufführung vor einem Publikum verbunden ist; in den Proben verlieren die Studierenden ihre Angst vorm Fehlermachen und werden ermutigt zum intensiven Sprachhandeln – ganz im Sinne eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts.⁹

”That made it possible for students to embrace both language learning and amateur acting as a pleasurable comedy of errors“

Auch meiner Erfahrung nach eignen sich Szenen, die *Theater im Theater* enthalten, am besten für die Theaterarbeit mit Laiendarstellern. Die Konsequenzen für Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht liegen klar auf der Hand. Es empfiehlt sich:

- möglichst lustige Aufwärmübungen zu konzipieren, die den Ernst der Unterrichtssituation durchbrechen
- humorvolle Situationen/ Szenen zu wählen

Szenenbeispiele für *Theater im Theater*:

Reinhard Lettau, *Auftritt*. Ausschnitte aus :Thomas Hürlimann, *Das Lied der Heimat*, Urs Widmer, *Top Dogs*.
Loriot : *Mutters Klavier*, *Die Deutschstunde*

4. Aus der Sicht der Spracherwerbsforschung : Informationsverarbeitung und Spracherwerb

Durch einige der neueren Erkenntnisse aus der Hirnforschung, welche von der Fremdsprachendidaktik mit Spannung verfolgt und zu Thesen verarbeitet werden, findet gerade die Arbeit mit Theaterformen ihre besondere Berechtigung. Ich will an dieser Stelle nur Erkenntnisse aufgreifen, die inzwischen als relativ gesichert gelten und insbesondere für die Definition von *Lernen* und das Verstehen von Informationsverarbeitungsprozessen relevant sind.

4.1. Lernen als Selbstorientierung und Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche

Lernen, im Sinne eines moderaten Konstruktivismus verstanden, bedeutet die Entwicklung subjektiver Erlebnisbereiche. Das von der Fremdsprache angebotene Instrumentarium wird an diese subjektiven Erlebnisbereiche gekoppelt und in ihrem Zusammenhang weiter verwandt. Gleichzeitig werden Lernprozesse teilweise bewusst gemacht.

Theaterarbeit erweist sich natürlich in einem Fremdsprachenunterricht, der für die einzelnen Teilnehmer die Voraussetzungen schaffen soll, subjektive Erfahrungsbereiche, persönliche Lesarten und individuelle *Sprachwelten* zu entwickeln, als besonders geeignet. Denn Theater ist ja bereits im „makro-konstruktivistischen Sinne“ immer das Schaffen neuer, auch individueller Realität.

⁸ Henri Bergson schreibt : Der Lachende überlasse seinen Körper sich selbst; er verzichte auf Kontrolle. So sei das Lachen unverkennbar Ausdruck einer naiven Lebensfreude, die keiner vernünftigen Begründung bedürfe und keine normative Reglementierung ertrage. Im Lachen offenbare sich die affektive Lebendigkeit des Menschen in seiner ursprünglichsten Weise.(zitiert bei Michael TITZE, Was ist Humor?)

⁹ M. Koerner in : German as a Foreign Language 1/2004

4.1.2 Spiegelneuronen – Lernen durch Nachahmen

Für die Theaterpädagogik und die Spracherwerbsforschung in gleicher Weise interessant ist die Entdeckung der Spiegelneuronen, welche im Gehirn bei Beobachtung einer Tätigkeit die gleichen Potentiale auslösen, als wenn diese Tätigkeit durchgeführt würde. Entdeckt wurden sie in den 90er Jahren in Parma bei Versuchen mit Primaten. Bei Menschen konnten diese Neuronen unter anderem im Broca- Zentrum nachgewiesen werden, das für die Sprachverarbeitung bedeutsam ist. Hiermit könnte wissenschaftlich bestätigt werden, dass auch Sprachenlernen zu einem erheblichen Teil über Nachahmen stattfindet.

Ergebnisse einer kommerziellen Untersuchungsgruppe von Advanced Telecommunications Research aus [Kyoto](#) zeigen, dass die Spiegelneuronen bei der Sprachverarbeitung eine wichtige Funktion haben: sie können helfen akustische Informationen anhand von visuellen Reizen zu erweitern. In dem Versuch bekamen Probanden ein Video vorgespielt, in dem sie Sprecherinnen und Sprecher gezeigt bekamen, deren akustische Sprache verzerrt oder gestört wurde. In dieser Situation wurden die Spiegelzellen besonders aktiv, vermutlich um die fehlenden Informationen durch ein Nachvollziehen der Gesichtsbewegungen zu ergänzen.

Dies macht Überlegungen zum Einsatz von Videosequenzen im Unterricht besonders interessant. Bei der Tagung „Drama and theatre“ 2003 in Cork stellte Nathalia Dhzyrna aus Kiev ein Projekt vor, bei dem sie mit ihren Schülern im Fremdsprachenunterricht Filmausschnitte nachgestellt hat. Es wäre durchaus denkbar, solche Verfahren auszuarbeiten und gezielt im Unterricht einzusetzen. Dabei bieten sich vor allem besonders ausdrucksvolle lustige Szenen an, in denen viel Gestik und Mimik sowie einfache, klare Sätze verwandt werden. Die Erfahrung mit meinen eigenen, zweisprachig aufwachsenden Kindern hat gezeigt, dass diese automatisch ausgewählte Szenen aus Videos, die sie öfter gesehen haben, nachspielen und dabei Bewegung und fremdsprachliche Ausdrücke originalgetreu nachstellen. Vor allem Chunks lernen sie auf diese Weise spielerisch und nachhaltig, so dass sie sie auch in anderen Kontexten korrekt anzuwenden wissen.

4.1.3 Emotionen als integraler Bestandteil von Lernprozessen

Inzwischen weiß man seit längerem, dass Emotionen grundlegend für jeden Lernprozess, für die Konsolidierung neuer Informationen im Gedächtnis sind. Dass jede Information, bevor sie eingeschrieben wird, einem Bewertungsprozess („Interessanzgrad“) unterzogen wird, welcher vornehmlich von den Hirnstrukturen (dem limbischen System) ausgeht, die auch für Gefühle zuständig sind. Zahlreiche Untersuchungen haben wiederum längst auch bestätigt, dass negative Gefühle Lernprozesse im Allgemeinen eher behindern (s.o.). Bekanntlich führt z.B. Stress oft zu einer Verschlechterung der sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Riemer 1997). Man kann also annehmen, dass für eine erfolgreiche Wissensverarbeitung vornehmlich positive Gefühle förderlich sind.

Theaterarbeit bedeutet zwangsläufig den Umgang mit einer Fülle von Emotionen. Der dreifachen Bewusstseinsspur entsprechend bewegen sich die Lernenden in Wahrnehmung und Ausdruck hierbei auf den folgenden Gefühlsebenen:

- auf der Gefühlsebene der Figur, die sie spielen
- auf der des Zuschauers/ der Zuschauerin
- auf der des Darstellers/ der Darstellerin

Sie können beispielsweise gleichzeitig wütend (Figurenebene), amüsiert (Zuschauerebene) und stolz (Darstellerebene) sein.

Durch diese dreifache emotionale Einbindung ist der Wahrscheinlichkeitsgrad sehr hoch, dass die Lernenden einen ganz persönlichen Zugang zum Gegenstand (eventuell zu einem literarischen Kunstwerk), zum Text, zur Sprache bekommen und dass sie unter anderem sprachliche Strukturen leichter verinnerlichen. In der Theaterwissenschaft existiert parallel dazu der Begriff des *emotionalen Gedächtnisses* schon lange, geprägt von Stanislawski 1938 im Zusammenhang mit der Rollenarbeit des Schauspielers. Lee Strasberg arbeitete mit ihm weiter. Das *emotionale Gedächtnis* ist noch heute grundlegendes Element für schauspielerische Rollenarbeit und das damit verbundene mentale Training.

Bei didaktischen Überlegungen kommt es also darauf an, Situationen zu schaffen, die viel emotionale Beteiligung ermöglichen. Tselikas spricht sich auch dafür aus, „Sprachnotsituationen“ zu ermöglichen. Denn in solchen Situationen seien die Sprechabsicht, die Notwendigkeit, sich auszudrücken und das emotionale Engagement sehr stark, was intensive situative und sprachliche Gedächtnisspuren anlege¹⁰. Gerade in der Auswahl der Situationen oder Texte und den entsprechenden Bearbeitungsvorschlägen für eine bestimmte Gruppe liegt allerdings - und hier sind alle drei Gefühlsebenen betroffen – das besondere Problem. Es erfordert eine gewisse Sensibilität, Verfahrensweisen zu wählen, die einem bestimmten Text bzw. Kontext angemessen sind. Bei der Arbeit mit literarischen Texten oder

¹⁰ TSELIKAS,42

allgemein mit ästhetischen Produkten muss der Respekt vor der Eigendynamik und dem Eigen-Sinn des Produktes bewahrt werden, vor allem, wenn die Beschäftigung als Zugang zu diesen deklariert wird.

Äußerst dramatische Szenen oder auch Szenen, bei denen der Abstand zwischen Rolle und Selbstkonzept der jeweiligen Schauspieler sehr gering ist, sollte man grundsätzlich nicht wählen, weil das Risiko zu groß ist, dass Gefühle freigesetzt werden, mit denen man im gegebenen Kontext nicht umzugehen weiß. Auch Weintz weist zu Recht darauf hin, dass im Amateurtheater extreme Rollen in der Regel nicht in Frage kommen,¹¹ weil sie unter Umständen für den einzelnen Spieler eine massive Grenzüberschreitung/ Selbstentblößung nach sich ziehen und auch zu Projektionen und Polarisierungen innerhalb der Gruppe führen können.¹¹ Er betont, dass die Technik des emotionalen Gedächtnisses keineswegs bei extremen Gefühlsanforderungen wie Trauer, Wut, Angstgefühle angewandt werden sollte. Empfehlenswerter seien Typisierung und Stilisierung. Die inneren Techniken des Erlebens dürften nur von sachkundigen, spielerfahrenen (und unter Umständen therapeutisch geschulten) Spielleitern genutzt werden.

Hinzuzufügen wäre noch, dass die Lernenden als Laien-Darsteller niemals technisch überfordert werden sollten, was sich ebenfalls negativ auf der dritten Gefühlsebene niederschlagen könnte. Insofern erweisen sich auch hier Szenen, bei denen es um Theater im Theater geht, in denen alle Beteiligten *schlechte Schauspieler* sein dürfen, als am besten geeignet.

4.1.4 Die motorische Theorie der Sprachwahrnehmung

List (2003) betont, dass für die Erkenntnislage des kindlichen Spracherwerbs zunehmend die so genannte vorsprachliche Phase (1.Lebensjahr) bedeutsam geworden ist. Die Erforschung dieser Phase erlaubt die Annahme, dass eine Disposition zur kategorialen Sprachperzeption im menschlichen Wahrnehmungsapparat angelegt ist.

„ Wenige Wochen nach der Geburt reagieren Babys auf Kontraste , die in irgendeiner Sprache Phoneme unterscheiden, aber um die Zeit von 10 Monaten etwa beginnt diese Gabe sich auf diejenigen Kontraste zu beschränken, die für die Umgebungssprache relevant sind.(Werker/Pegg 1992) .“¹²

List führt weiter aus, dass gerade in dieser Zeit, in der sich kategoriale Sprachperzeption auf die Umgebungssprache einschränkt , auch das Lallen kanonisch wird. Hierin sieht sie eine Bestätigung der *motorischen Theorie der Sprachwahrnehmung* (Liberman u.a.1967), als Prinzip für das lebenslängliche Sprachenlernen. Dieser Theorie nach erleichtern neuromuskuläre Rückmeldungen der eigenen Artikulationsbewegung phonemisch organisiertes Sprachverstehen. In dieser phonologischen Schleife sieht List die Begründung für didaktische Maßnahmen, welche Sprechen und Klang von Beginn der Lernprozesse an mit einbeziehen.

Es wird deutlich, dass im Fremdsprachenunterricht von Anfang an Übungen, die auf dem Klang der Sprache basieren, wichtig sind. Vielfältige Möglichkeiten lassen sich entwickeln, bei denen auch auf humorvoller Basis leises und lautes Sprechen gefördert wird, ohne die Lernenden dabei einer Zuhörerschaft auszuliefern. Chorsprechübungen aller Art sollten vor allem im Anfängerunterricht nicht fehlen. Sie dienen gleichzeitig der Förderung einer korrekten Aussprache, die sich bekanntlich nicht von allein einstellt.

Im Folgenden liste ich ein paar Vorschläge für den Nullanfängerunterricht auf:

- Fremdsprachen nachahmen:
 - Übung „ Handys auf dem Flughafen“ = babylonisches Sprachgewirr:
TN simulieren Situation im Wartesaal auf dem Flughafen, wo Vertreter der verschiedensten Nationen gleichzeitig per Handy telefonieren. Jeder „spricht“(imitiert) eine andere Sprache, einige ahnen dabei Deutsch nach.
 - Deutschen Akzent nachahmen. Beispiel aus dem Unterricht mit italienischen Germanistikstudenten: Prominente Deutsche – z.B. Michael Schumacher- dürfen beim Italienischsprechen imitiert werden. Dabei wird der deutsche Akzent übertrieben herausgearbeitet.
 - „Gammelot“- Technik : Nach dem Prinzip des Gammelots¹³ werden Geschichten erzählt. Die benutzte Sprache ist ein Scheindeutsch, gemischt mit wenigen echten deutschen Wörtern

¹¹ WEINTZ, 350

¹² LIST (2003), 27

¹³ Die Theaterform des Gammelot wurde von den Komikern der Commedia dell'Arte erfunden. Sie bedient sich einer onomatopäischen Sprache, gemischt aus Dialekten und erfundenen Wörtern, die von besonders starker Gestik begleitet

- Spiel mit Wörtern:
 - „Schlacht der Wörter“ : die wenigen bisher bekannten deutschen Wörter werden einzeln oder kombiniert deklariert. Die TN sprechen einzeln oder in kleinen Chorgruppen, probieren verschiedene Tonarten und Lautstärken aus. Dabei können lustige Chöre entstehen, rhythmische und poliphone Improvisationen.
 - Phonetikübungen, wie sie beispielsweise aus Standardwerken der Schauspielerausbildung bekannt sind (z.B. Ausspracheübungen aus *Der kleine Hey*)¹⁴

4.2 Aus anthropologischer Sicht: Rhythmus als lustvolle multimodale Sinneserfahrung und behaltensförderndes Mittel

Allgemeinen Erfahrungen nach lassen sich Texte und auch Stimmungen im Zusammenhang mit Musik/ Singen leichter behalten und auch später abrufen. Offensichtlich werden Stimmungen, Musik und Texte gemäß verschiedenen Theorien der multimodalen Verarbeitung auch im Zusammenhang dekodiert. Seit langem schon hat sich der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht etabliert und bewährt. Auf die gedächtnisstützenden Eigenschaften von Musik in ihrer Verbindung mit Rhythmus, Takt und Emotion basieren inzwischen auch viele Unterrichtsmodelle, die mit Liedern, vor allem mit Sprechgesang wie z.B. mit Rap arbeiten. Müller verweist in einem Aufsatz über Mnemotechniken darauf, dass Rhythmus und Melodie, ähnlich wie kinästhetische Gedächtnisspuren eher dem prozeduralen (als dem deklarativen) Wissen zuzuordnen sind. *Leibhaft*-prozedurales Wissen könne immer noch automatisch eingesetzt werden, wenn andere Erinnerungsstrategien versagen (Müller 1990 : 9). Huber arbeitet mit Blick auf Studien Havelocks (zum Übergang von Oralität zur Schriftkultur im alten Griechenland) die wichtige Funktion des Rhythmus als einem Mittel des kollektiven Gedächtnisses heraus. Über Rhythmus könne kulturelle Überlieferung leichter bewahrt werden. Bei Havelock wird gleichzeitig auf den Aspekt des Genusses durch Rhythmus verwiesen.¹⁵ Huber nimmt an, dass der „Strang“, der als Rhythmus ins Bewusstsein dringt und mittels unterschiedlicher Sinnesmodalitäten perzipiert werden kann, auf einer intermodalen Repräsentation basiert, die auditive, visuelle, kinästhetische Informationen in einem aktiven Prozess verknüpft. Jax (2000) weist darauf hin, dass jeder Mensch natürliches Rhythmusempfinden zeigt, „jeder Mensch atmet und hat einen Herzschlag.“(169) Sie führt ein Testbeispiel an, das zeigt, dass in Fällen der Wernicke-Aphasie Patienten zwar die Fähigkeit verloren hatten, sich im semantischen und phonemischen Bereich verständlich zu machen, dass aber die Prosodie und Artikulation unbeeinträchtigt geblieben war.¹⁶ Für Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht ergeben sich daraus folgende Konsequenzen :

- Zumindest ein Teil der Aufwärmübungen sollte rhythmisch sein
- Man sollte öfter rhythmisch angelegte – auch vom Wortschatz her schwierige -Texte wählen und auf vielfältige Weise Rhythmik und Klang aus den Texten erspüren¹⁷ Dabei sollten die TN viel im Gehen rezitieren, ihren Gang auf den Text einstellen. Sie können Schauspieler spielen, die ihren Part proben (Theater im Theater).
- Der Unterricht sollte auch das Erarbeiten von Gedicht-Choreographien mit einbeziehen.

4.3 Ein kurzer Blick auf Bausteine einer Spracherwerbtheorie

Wenn man unterschiedliche Einzelbausteine einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts (Barkowsky :2004) betrachtet, lässt sich bezüglich jedes einzelnen Theaterarbeit in unterschiedlicher Form entsprechend methodisch rechtfertigen.

Dass Theaterarbeit, ob szenisches Interpretieren oder Improvisation, inszendentes Lernen fördert, ist leicht einsehbar. In Bezug auf die Dichotomie zwischen inszendentes/beiläufigem und intentionalem Lernen

wird. Sie diene zum Einen als Ausdruck einer Universalsprache, zum anderen als Schutz gegen die Zäsur von Seiten der Autoritäten. Dario Fo hat sie neu aufgegriffen und zu einer seiner ausdrucksvollsten Arbeitsweisen gemacht.

¹⁴ Der kleine Hey (1956)

¹⁵ „Man könnte behaupten, dass alle biologischen Lustgefühle – alle natürlichen, die sexuellen eingeschlossen – und vielleicht auch alle sogenannten geistigen Genüsse ihren letzten Grund im Rhythmus finden.(...), einem Rhythmus, der die verschiedenste Gestalt annimmt. Eric HAVELOCK, zitiert bei HUBER, 305

¹⁶JAX stellt in der Folge einige Übungen zur Sensibilisierung für Rhythmik vor, die m.E. grundlegend für Schauspielerarbeit im Bereich des Theaters im FSU sind. Auch bei HUBER finden sich Sprachspiele, die besonders Klang und Rhythmik einbeziehen.(S.295ff)

¹⁷ Beispiel bei REINHARDT(2005)

besteht allgemeine Übereinstimmung darüber, dass beide Lernwege für Erwachsene wichtig sind, wobei man weiß, dass induktivistische Verfahren das Vorwissen der Lernenden nur schwach aktivieren und der eigenständigen und kreativen Entfaltung des Lerners nur wenig Raum lassen. Meißner/Senger betonen, dass beiläufiges Lernen intentionalem Lernen eindeutig überlegen ist. Darüber hinaus könne ohne prozedurale Kompetenz keine datengeleitete Verarbeitung erfolgen. Deklaratives Sprachwissen führe, für sich genommen, weder zur angemessenen Sprechfähigkeit noch zum Hörverstehen.¹⁸

Auch in der Kreativitätsforschung spielt beiläufiges Lernen eine entscheidende Rolle. Dem *Modell der inszidentellen Inkubation*¹⁹ nach sind inszidentelle "Spielviren" von großer Bedeutung, die nach mehrjähriger Inkubationszeit einen "Kreativitätsausbruch" bewirken sollen. Forschungen hierzu wurden bisher vor allem im Bereich der Sportwissenschaft betrieben. Es wäre allerdings denkbar, die daraus resultierenden Thesen auch auf andere Bereiche zu übertragen und zu prüfen. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts würden entsprechende Ergebnisse die Forderung nach größerer Spiel- und Experimentierfreiheit umso mehr Begründung finden. Ebert (1993) misst im Bereich der Schauspielausbildung vor allem der Improvisation als kreativitätsförderndem Mittel hohe Bedeutung bei.

Auch bezüglich der *learnability* – Theorie nach, welche davon ausgeht, dass es zumindest für das Erlernen der Grammatik relativ fest aufeinander folgende Erwerbsstufen gibt, ist Theaterarbeit förderlich. Ein bedeutender Befund in diesem Zusammenhang ist, dass das Voranschreiten auf den entsprechenden Lernstufen eine Automatisierung auf der jeweils vorhergehenden Stufe voraussetzt.

Automatisierungsübungen bietet innerhalb der Theaterarbeit vor allem das *Szenische Interpretieren*, vor allem durch Auswendiglernen und Wiederholen von Textabschnitten, Variationen zum Thema u.ä.

Dass Theaterarbeit gerade auch dem Ruf nach *Focus on Form* genüge tun kann, sollte man sich ebenfalls bewusst machen. Ein einfaches Beispiel hierfür findet sich in der szenischen Umsetzung des folgenden Ausschnitts aus *Die Physiker* von Dürrenmatt:

INSPEKTOR *überlegt* Der dritte Patient ?
FRL.DOKTOR Ebenfalls ein Physiker.
INSPEKTOR Merkwürdig. Finden Sie nicht ?
FRL.DOKTOR Finde ich gar nicht. Ich sortiere. Die Schriftsteller zu den
Schriftstellern, die Großindustriellen zu den Großindustriellen, die
Millionärinnen zu den Millionärinnen und die Physiker zu den
Physikern.²⁰

Die Auseinandersetzung mit Loriots *Deutschstunde*, einem Text, der geradezu nach dem *Focus on Form*-Prinzip konzipiert ist, stellt nicht nur für den Focus auf Konjunktiv II – Formen ein amüsantes Unterrichtsbeispiel dar:

„Hätte ich drei Cousinen, wögen sie zusammen 234 Kilo.“²¹

5. Schluss

Was soll also das Theater im Fremdsprachenunterricht?

Im Sinne dieses Beitrags soll es den Lernenden vor allem helfen, den nötigen Abstand zu gewinnen, um sich gleichzeitig dem Lerngegenstand auf subjektive Weise besser nähern zu können. Es soll sie für mehr Umgang mit Klang und Rhythmus der Fremdsprache sensibilisieren. Und es soll vor allen Dingen Spaß machen, als Theater im Theater, als „pleasurable comedy of errors“.²²

Literatur :

Barkowski, Hans (2004): Wie der Mensch seine Sprachen erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist – eine Zwischenbilanz. In : Daf-Werkstatt 3, 79-96

¹⁸ MEISSNER/SENGER (2001)

¹⁹ vgl. ROTH, RAAB, GRECO

²⁰ DÜRRENMATT, Friedrich, *Die Physiker*. Diogenes Vlg.

²¹ LORIOT, *Die Deutschstunde*. Textabdruck in : Bildschirm 26, InterNationes

²² KOERNER (2004)

- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Ebert, Gerhard (1993): Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielens. Berlin: Henschel Verlag
- Eckstein, Kerstin/ Schmidt, Henrik/ Schmidt, Sarah/ Streble, Ingrid (2004): Spiel mit Körper- Sprache-Medien. Weinheim : Deutscher Theaterverlag.
- Grothjahn, Rüdiger (2004): Tests and Attitude Scales for the Year Abroad (TESTATT). In : Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 9/2
- Huber, Ruth (2003): Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Niemeyer
- Jax, Veronika (2000): Was mich beim Fremdsprachenerwerb bewegt, was ich beim Fremdsprachenerwerb bewege. In :Schlemminger,G./ Brysch,T./Schewe,M.L:Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, 166-183
- Koerner, Morgan (2004): Comic Metatheater and Language Learning. Performing Ludwig Tieck's Der gestiefelte Kater In: German as a Foreign Language 1/2004
- List, Gudula (1982): Plädoyer für mehr Beschäftigung mit kindlicher Sprachaneignung im Fremdsprachenunterricht. In : Die neueren Sprachen 81,563-577
- List, G.(1989): Psycholinguistik und Sprachpsychologie. In: Bausch, K.-R., u.a.(Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen :, 20-27
- List, Gudula (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer, 27-35
- List, G. (2003): Sprachpsychologie. In : Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.)Tübingen und Basel : Francke, 25-31
- Mairose-Parovski, Angelika (2000) : Interaktionsspiele und Transkulturalität. In: Schlemminger,G./ Brysch,T./Schewe,M.L:Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, 60
- Meißner, Franz Joseph./Senger,Ulrike (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.)Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik.(Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).Tübingen: Narr
- Müller, Klaus (1990): Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 102, 4-10
- Reinhardt, Michaela (2005): Plädoyer für mehr Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht – am Beispiel eines expressionistischen Textes (*die Wandlung von Ernst Toller*). In: Claudio Di Meola /Antonie Hornung / Lorenza Rega (Hgg.) (2005). Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.-7.2.2004). Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb .Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider
- Schewe, Manfred L.(1995): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr-und Lernpraxis. Oldenburg : Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- Stanislawski, K.S.(1988) : Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Berlin: Das europäische Buch
- Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Eine praxisbezogene Einführung für Sprachlehrkräfte. Zürich: Orell Füssli
- Weintz, Jürgen (1998): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag