

Theater im universitären Sprachunterricht. „Alte Methoden“ im besonderen Kontext

Michaela Reinhardt

1. Einleitung

Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht wird oft als unverhältnismäßig großer Aufwand betrachtet, zumal die vermeintlichen Lernfortschritte schwer nachweisbar sind. Sie gilt als „nettes Beiwerk“ zum eigentlichen Unterricht, das sich angesichts der immer schwierigeren Bedingungen an den Hochschulen nur noch Idealisten leisten können.

Der vorliegende Beitrag soll diesen Ansichten widersprechen: Theaterarbeit kann als offizieller Teil des universitären Unterrichts für den Fremdspracherwerb methodisch relevante Aufgaben erfüllen. Außerdem muss sie keinen erhöhten Arbeitsaufwand im Vergleich zu den „normalen“ Kursen bedeuten.

Viele Aspekte des weitgefächerten didaktischen Nutzens von Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht - mit Blick auf Theorien der Spracherwerbsforschung - sind an anderer Stelle bereits ausführlich beschrieben worden (Schewe 1993, Tselikas 1999, Huber 2003, Reinhardt 2005, 2006, 2007), auch im Bezug auf wissenschaftssprachliche Kompetenz (Reinhardt 2009). Im Folgenden soll Theaterarbeit vornehmlich unter dem Aspekt ihrer behaltensfördernden Rolle im Spracherwerb betrachtet werden. Dabei liegt der Fokus auf den Methoden des Auswendiglernens und Automatisierens. In der Didaktik für Deutsch als Fremdsprache lässt sich bereits seit einigen Jahren eine allgemeine Tendenz zur Methodenpluralität verzeichnen. Aufgrund jüngerer Erkenntnisse aus der Sprachlehrforschung und ihren Nachbardisziplinen erfahren inzwischen auch so genannte „veraltete“ Methoden wie Auswendiglernen, Automatisieren und rhythmische Gestaltung eine neue, wenn auch z.T. noch zögerliche Aufwertung (vgl. z.B. Schmelter 2006). Der vorliegende Beitrag soll dieser Tendenz mit Blick auf vorläufige Ergebnisse aus der Theaterarbeit Nachdruck verleihen. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die Bewertung durch die Teilnehmer selbst, welche anhand eines Fragebogens (s. Anhang 1) zu ihrer Arbeit im Theaterprojekt befragt wurden. Dabei ging es vornehmlich um methodische Verfahren, Motivation und mögliche Lernerfolge. Die Ergebnisse sind überaus ermutigend.

Im Folgenden wird zunächst das Theaterprojekt der Universität Vercelli etwas genauer in seiner Struktur umrissen. Anschließend liefert der Beitrag die wichtigsten Ergebnisse der o.g. Befragung. An einem Unterrichtsbeispiel wird daraufhin die Theaterarbeit in ihren einzelnen Schritten und methodischen Implikationen veranschaulicht. Didaktische Überlegungen werden dabei direkt an die Beschreibung der einzelnen Aspekte geknüpft.

2. Organisatorische Aspekte des Theaterprojekts

Für alle Studenten der Philologischen Fakultät in Vercelli besteht die Möglichkeit, als Wahlfach einen Theaterkurs in einer der unterrichteten Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch) zu belegen. Das Theaterprojekt TiLLiT (teatro in lingua – lingua in teatro)¹ wurde vor sieben Jahren ins Leben gerufen und ist inzwischen integraler Bestandteil des Fremdsprachenstudiums. Für die Teilnahme erhalten die Studenten 6 ECTS-Punkte. Entsprechend

¹ „TiLLiT“, entwickelt 2004 von Marco Pustianaz und Michaela Reinhardt, Universität Piemonte Orientale, Vercelli. Informationen: www.lett.unipmn.it/tillit

wird ihre Arbeit am Ende des Studienjahres nach festgelegten Kriterien beurteilt (s. Anhang 2). Der zeitliche Rahmen von TiLLiT ist der Organisation des Universitätsbetriebes angepasst, d.h. die Veranstaltungen finden wöchentlich während des laufenden Semesters (bzw. Trimesters) statt und haben die gleiche Stundenzahl wie die übrigen Kurse.

Studenten, die TiLLiT als Wahlfach belegen, müssen sich zu Beginn des Studienjahres verbindlich einschreiben. Im ersten Trimester nehmen sie an einem Theaterworkshop auf Italienisch teil (2x 4 Std.), der von einem ausgebildeten Schauspieler mit langjähriger pädagogischer Erfahrung durchgeführt wird.² In diesen Stunden erhalten sie eine kleine Einführung in schauspielerische Techniken und lernen, sich im Bühnenraum zu bewegen und zu artikulieren.

Im zweiten und dritten Trimester findet die Probenarbeit in den einzelnen Sprachen statt (2 WStd.) Jede Gruppe erarbeitet unter der Leitung einer Lehrperson für die jeweilige Sprache einen kleinen Text zur Aufführung. Dabei kann es sich um literarische Texte handeln oder um Texte, die erst in der Gruppenarbeit entwickelt werden.

Am Ende des dritten Trimesters führt jede Gruppe ihr ca. halbstündiges Stück auf. Dies findet im Rahmen eines Sommerfestes³ auf einer Bühne im Freien vor der Universität statt. Außer der Teilnahme an den Proben werden die Studenten auch zu schriftlichen Arbeiten angehalten. Dazu gehören die Übersetzung des behandelten Textes ins Italienische, sowie ein Abschlussbericht mit Kommentaren und Reflexionen über die gemeinsam und individuelle Arbeit. Über die Kriterien der Leistungsbewertung werden die Teilnehmer zu Beginn des Kurses in Kenntnis gesetzt. Dabei geht es nicht in erster Linie um schauspielerische Fähigkeiten, sondern v.a. um den Einsatz, den die Studenten jeweils bezüglich der Arbeit in der Gruppe und ihrer individuellen Spracharbeit beweisen.

TiLLiT hat darüber hinaus internationalen Charakter: Jedes Jahr wird eine Gruppe von Italienisch-Studenten einer ausländischen Universität eingeladen, die ein kleines Stück auf Italienisch aufführt. 2007 war es zum Beispiel eine Gruppe von Romanistikstudenten der Universität Aachen, die eine freie Bearbeitung von Goldoni/Marivaux präsentierte. Inzwischen besteht eine Partnerschaft mit der Universität Grenoble, an der ein ähnliches Theaterprojekt entstanden ist. Daher werden im kommenden Mai die Gruppen aus Vercelli an einem kleinen Theater-Festival der Uni Grenoble teilnehmen. Im Rahmen von TiLLiT haben außerdem verschiedene Fortbildungsveranstaltungen stattgefunden.⁴ Für Juni dieses Jahres ist ein Studientag zum Thema „Theater im Fremdsprachenunterricht“ geplant.

3. Ergebnisse der Erhebung zur Theaterarbeit

Die im Folgenden aufgeführten Ergebnisse stammen aus der Befragung von insgesamt 20 Deutschstudenten, die in den Jahren 2005 (10 Studenten) und 2010 (10 St.) am Projekt teilgenommen haben. Beide Gruppen wurden mit Abstand von einem Jahr zu der von ihnen durchgeführten Arbeit befragt. Für den vorliegenden Beitrag sind die Punkte des zweiten Teils des Fragebogens relevant, welcher im Besonderen Aspekte des Spracherwerbs betrifft:

- 90% der befragten Studenten sind der Meinung, dass der Theaterkurs sehr nützlich für die Verbesserung ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeit war (Frage 2).
- 90% der Befragten geben an, knapp ein Jahr nach der Aufführung noch einen großen Teil ihres gelernten Parts zu erinnern (Frage 7); außer einer Person erklären alle, auch Teile der Parts ihrer Mitspieler behalten zu haben (Frage 9).

² finanziert von der Phil.Fakultät als Honorarvertrag für ein Modul („laboratorio teatrale“);

³ bei dieser Gelegenheit werden alle an der Universität Wirkenden (samt Freunden und Verwandten) eingeladen, sowie die Stadt Vercelli, insbesondere Schüler und Lehrer der Gymnasien.

⁴ darunter im Bes.: eine vom DAAD finanzierte Lektoren-Fachtagung in Vercelli (März 2006), ein zweitägiges Seminar mit Workshop an der Univ. Pavia (Februar 2007); Präsentation von TiLLiT auf der Tagung *All'improvviso* (Februar 2007);

- 90% halten Auswendiglernen für ein sehr nützliches methodisches Verfahren im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs (Frage 4).
- Als mögliche Gründe für das gute Behalten des Rollentextes (Frage 6) stehen für die Studenten an wichtigster Stelle:
 - die Tatsache, dass der Text amüsant war
 - die Verbindung des Textlernens mit Bewegung, Mimik und Gestik
 - die Lust, mit der Sprache zu experimentieren
 - das mit der Theaterarbeit verbundene Vergnügen
 - das gemeinsame Rezitieren, Chorsprechen und Experimentieren
 - die Atmosphäre in der Gruppe
- besonders gut eingeprägt haben sich *Chunks* und kurze Sätze mit „Ohrwurmcharakter“ (Frage 8).
- 50% der Befragten erklären, dass es vorkommt, dass sie bestimmte Sätze und Ausdrücke aus ihrem Rollentext auch in anderen Kontexten anwenden (Frage 8).
- 50% der Befragten geben außerdem an, bestimmte Sätze und Strukturen ihres Parts würden ihnen helfen, grammatische Phänomene besser zu verstehen und grammatisch korrekte Formen zu verwenden (Frage 8).

Von den bisher insgesamt 46 befragten Studenten des Theaterprojekts erklären 45, sie würden diese Erfahrung gern noch einmal machen (Frage 10). In der Tat haben viele Studenten bereits mehrmals am Projekt teilgenommen, einige in verschiedenen Sprachen. Aus den Ergebnissen der Frage 3) geht hervor, dass für alle Befragten nach der Teilnahme am Theaterkurs die Motivation bzw. die Lust am Sprechen in der Fremdsprache gestiegen ist.

4. „Therapie mit der Tür“ – die Erarbeitung eines kleinen Theaterstückes

Im Folgenden wird die Arbeit der Deutsch-Theatergruppe des vergangenen Jahres exemplarisch in ihren einzelnen Schritten skizziert und kommentiert. Im Zusammenhang mit den didaktischen Überlegungen zu einzelnen Aspekten werde ich auch auf die Ergebnisse der kleinen Erhebung eingehen.

Die Gruppe bestand aus insgesamt zwölf Studenten, zwei davon aus dem ersten Studienjahr (Niveau A1), acht aus dem zweiten Jahr (A2-B1) und zwei aus der Masterstudiengang (C1). Die Tatsache, dass die Theaterarbeit für Studenten aller Niveaustufen möglich ist und sich immer eine gemischte Gruppe ergibt, hat sich - nach sechsjähriger Erfahrung - als uneingeschränkt positiv erwiesen. Studenten mit relativ niedrigem Sprachniveau können problemlos in die Arbeit einbezogen werden und profitieren von der Mitwirkung fortgeschrittener Deutschlerner. Im Schutz des *Spielrahmens* (s.u.) fühlen sie sich nicht diskriminiert, sondern haben vielmehr aufgrund der multimodalen Art der Arbeit die Möglichkeit, ihre anfangs niedrige Sprachkompetenz auf anderer Ebene zu kompensieren. Zweimal haben in den vergangenen Jahren (2007 und 2009) sogar Nullanfänger am Projekt teilgenommen. Beide erhielten im Projekt eine gleichwertige Rolle im Vergleich zu den übrigen Teilnehmern (aus Prinzip gibt es bei dieser Arbeit keine „Nebenrollen“) und haben mit nachdrücklicher Begeisterung und großem Erfolg gearbeitet. Studierende mit hohem Sprachniveau hingegen können ebenso ihren Kenntnissen entsprechend gefordert und gefördert werden. Aus den Ergebnissen der Befragung geht zum Teil hervor, dass sich die Teilnehmenden der unterschiedlichen Niveaustufen bewusst waren und das zum Teil binnendifferenzierte Arbeiten als Vorteil erkannten. Offensichtlich fühlte sich niemand unter- oder überfordert.

Die Arbeit von Januar bis Mai bestand für die Gruppe darin, gemeinsam einige Szenen zu erfinden, sich die Rollen aufzuteilen, die Parts zu lernen und die szenische Umsetzung des Textes zu

erarbeiten. Als Vorgabe hatten sie von mir eine Rahmenszene bekommen, deren Handlung hier kurz skizziert wird: Zwei geschäftstüchtige Therapeutinnen bringen ihren Kunden in der Gruppentherapie die Übung der „Stimmungstür“ bei, als vermeintliche Lösung aller möglichen Probleme. Die Eingangsszene zeigt, wie die Kunden lernen, durch eine imaginäre Tür einen imaginären Raum zu treten, in dem sie sich plötzlich von allen Lasten befreit fühlen. Nun sollen sie versuchen, diese Übung außerhalb der Therapie zur Lösung ihrer individuellen Probleme einzusetzen.

Innerhalb dieses Rahmens überlegten sich die Studenten diverse Szenarien, aus denen in Improvisationsarbeit (auf Italienisch) humorvoll gestaltete Szenen entstanden. Diese wurden von mir anschließend schriftlich fixiert und in den Rahmen eingearbeitet. Es traten sehr unterschiedliche Figuren hervor, die sich an der „Stimmungstür“ versuchten: eine schüchterne junge Frau, die ihren angeberischen Mitschüler im Italienischkurs erobern möchte, ein verklemmter Minister, der eine Rede zum Tag der Frau halten soll, eine im Büro gemobbte Sekretärin und ihre fiese Chefin, eine gelangweilte Dame, die im Chatroom die aufregende Bekanntschaft ihres eigenen Ehemannes macht, ohne es zu ahnen. Für jede Szene gibt es ein „Vorher“ und ein „Nachher“, d.h. einmal *ohne* und einmal *mit* der „Stimmungstür“. Die Übung der „Stimmungstür“ wurde zum Leitmotiv des ganzen Stückes, zum Symbol für die Macht therapeutischer Wundermittel, die zusätzliche Verwirrung stiften und deren Wirkung fragwürdig bleibt. Am Ende des Stückes landen alle Figuren in der Therapie, der Kreis schließt sich mit dem Bild der gesamten Gruppe, die durch die „Stimmungstür“ geht.

Wichtig ist, dass alle Studenten an den unterschiedlichen Arbeitsprozessen auf allen Ebenen beteiligt werden (Erstellen des Textes, Ausarbeitung der eigenen Figur, Regie bei der szenischen Umsetzung). Sie sollen sich die Theaterarbeit in ihrer Gesamtheit *zu eigen* machen. Je intensiver sie sich einbringen können, desto gelungener dürfte auch die Spracharbeit sein, wenn man davon ausgeht, dass *Lernen* die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche bedeutet. Auch vom pädagogischen Gesichtspunkt her erweisen sich die Studenten, die innerhalb der Gruppe ihr Verantwortungsbewusstsein entdecken, als besonders motiviert.

Während der Prozess des Texterarbeitens in allen seinen Phasen von großer Bedeutung ist, hat auch die Aufführung ihre wichtige Funktion: im Moment des Vorspielens präsentiert die Gruppe ihre einmalige Kreation, ihr ästhetisches Endprodukt als Konsolidierung und Resümee der gesamten Arbeit.

Die Struktur der einzelnen Unterrichtseinheiten folgt einem recht festen Schema. Am Anfang jeder Doppelstunde stehen Aufwärmübungen für Körper, Stimme und Aussprache, die möglichst abwechslungsreich und humorvoll gestaltet sind. Sie sollen jedesmal wieder den *Spielrahmen* als Voraussetzung für die Theaterarbeit schaffen. Dieser Begriff geht auf die *frames* von Goffman zurück und ist bereits ausführlich von Huber (2003) für die Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht erläutert worden: Im *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 in Bezug auf die Kommunikationsbedingungen und ermöglichen eine erheblich größere Handlungsfreiheit als im normalen Unterricht. Huber (2003, 381-385), die dem Terminus *Spielrahmen* den Begriff des „Schulrahmens“ gegenüberstellt, unterstreicht einen Aspekt, der bei Goffman nur angedeutet bleibt: Im Spiel ist das Engagement des Einzelnen uneingeschränkt. Dies kann eine alltägliche Unterrichtssituation dagegen im allgemeinen nicht immer gewährleisten.

Die Mehrheit der befragten Studenten gibt als Grund für erfolgreiches Text-Behalten die unterhaltsame Art und Weise der Theaterarbeit (Frage 6) an. Auf Humor als Voraussetzung für die Theaterarbeit mit Studenten (Laien) wurde bereits an anderer Stelle verwiesen (vgl. Koerner 2004; Reinhardt 2006, 2009). Bei der Auswertung aller Teile der Fragebögen tritt dieser Aspekt als ein für die Studenten besonders wichtiges Element der Arbeit in den Vordergrund.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist für die Studenten die gute Atmosphäre in der Gruppe. Dies geht auch besonders aus ihren schriftlichen Arbeitsberichten hervor. Das Gefühl des gemeinsamen

Konstruierens innerhalb einer "Mannschaft" wirkt sich offensichtlich positiv auf die Motivation der Einzelnen aus.

Zur Aufwärmphase gehören zahlreiche Chor-Sprechübungen, die zunächst als Aussprache- und Intonationstraining dienen und eine Ergänzung zum Phonetik-Unterricht darstellen. Darüber hinaus haben sie den Vorzug, dass alle Teilnehmer zum Sprechen kommen, ohne sich einzeln exponieren zu müssen. Diese Übungen regen dazu an, mit der Sprache zu spielen und verleihen Sicherheit als Vorbereitung zum freien Sprechen. In vielerlei Hinsicht sind die Voraussetzungen von Anfängern und Fortgeschrittenen in Bezug auf Sprechfähigkeit ähnlich: Auch für Fortgeschrittene ist das freie Sprechen keine Selbstverständlichkeit. Daher sind die Chor-Sprechübungen grundsätzlich für alle Teilnehmer geeignet. Sie dienen außerdem zum Einschleifen/Automatisieren bestimmter Wendungen oder ganzer Sätze des Stückes. Den Ergebnissen des Fragebogens nach beurteilen die Studenten auch diese Übungen als besonders wichtig für das Behalten ihres Textes (s. Frage 6).

Gudula List (2003) nimmt an, dass die motorische Theorie der Sprachwahrnehmung als Prinzip für das lebenslängliche Sprachenlernen gilt. Dieser Theorie nach erleichtern neuromuskuläre Rückmeldungen der eigenen Artikulationsbewegung phonemisch organisiertes Sprachverstehen. In der *phonologischen Schleife* sieht List die Begründung für didaktische Maßnahmen, welche Sprechen und Klang von Beginn der Lernprozesse an mit einbeziehen. Das Sprechen im Chor fördert auf ideale Weise leises und lautes Artikulieren, Flüstern und Schreien, bei dem sich die Lernenden selbst hören können, ohne sich einer Zuhörerschaft ausgeliefert zu fühlen.

Im zweiten Teil der Unterrichtseinheit steht das Erproben kurzer Szenen. Auch hier steht das Automatisieren im Vordergrund, zumal jede Szene vielfach wiederholt und variiert wird. Die wichtige Bedeutung des Automatisierens von Lernprozessen wird im Blick auf die *learnability*-Theorie Manfred Pienemanns (2003) deutlich. Nach Pienemann können Lernende erst eine weitere Erwerbsstufe erreichen, wenn sie das Wissen auf der vorherigen Stufe ausreichend gefestigt haben.

Sobald die Teilnehmer ihre Rollen ausgesucht haben und der Text schriftlich fixiert ist, sind sie individuell für das Erlernen ihres Parts (zu einem Teil als Arbeit zu Hause) verantwortlich. Diese Verantwortung tragen sie der gesamten Gruppe gegenüber. Wie in einem Orchester sind die Einzelnen für das gute Gelingen der gemeinsamen Arbeit im Zusammenspiel verantwortlich, und Gegensatz zu anderen Kursen müssen die Teilnehmer beim Fortschreiten der Arbeit miteinander Schritt halten, sich aufeinander einstellen. Vorbereitung auf die Proben sowie Anwesenheit bei allen Treffen sind für die Gruppenarbeit unbedingte Voraussetzung.

Bei den Proben wird der Text stets in Verbindung mit Mimik und Gestik ausprobiert, so dass auch die Verarbeitung multimodal geschieht. Wie oben gezeigt, geben die befragten Studenten dies als einen Grund für das gute Text-Behalten an. Es ist anzunehmen, dass das multimodale Enkodieren ein Abrufen des Gelernten erleichtert. Nach Müller kann *leibhaftig-prozedurales* Wissen immer noch automatisch eingesetzt werden, wenn andere Erinnerungsstrategien versagen (Müller 1990, 9).

Wie aus der Erhebung hervorgeht und sich auch während des Unterrichts zeigte, schätzen die Studenten besonders den Spaß an der Arbeit. Sie empfinden die Probenarbeit als Entspannung im Vergleich zu anderen Kursen. Das Lernen tritt dabei in den Hintergrund, geschieht häufig *inszidentuell*. In Bezug auf die Dichotomie zwischen inszidentellem/beiläufigem und intentionalem Lernen 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 Lernalters nur wenig Raum lassen. Meißner/Senger (2001) betonen, dass beiläufiges Lernen intentionalem Lernen 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.

5. Schlussbemerkungen:

Den Ergebnissen der hier betrachteten Umfrage nach sind Auswendiglernen und Automatisieren eine wichtige Methode für den Fremdsprachenunterricht. Sie müssen aber im Zusammenhang mit den übrigen Faktoren gesehen werden, denen die Lernenden große Bedeutung beimessen. Das heißt, sie sollten ihre Aufwertung im Kontext einer als angenehm empfundenen Arbeitsatmosphäre erfahren. In unserem Zusammenhang erweisen sie sich innerhalb der Bedingungen des *Spielrahmens* als wertvolle und wirkungsvolle Elemente des Sprachenlernens. Offensichtlich hat das Auswendiglernen, im Gegensatz zu überkommenen Ansichten *kreativen* Charakter. Den Ergebnissen der Erhebung nach lässt sich vermuten, dass das Auswendiggelernte flexibel weiterentwickelt und abgerufen werden kann. Mit Pinker (1999) kann man vermuten, dass dabei *chunks* im Bereich der *words* gespeichert werden, während andere Konstruktionen zu den *rules* zuzuordnen sind (vgl. auch Barkowski 2004). In jedem Fall erweist sich Theaterarbeit von diesem Aspekt her als Möglichkeit der intensiven Verinnerlichung sprachlicher Muster.

Anhang 1.: Teil II des Fragebogens zur Bewertung der Theaterarbeit im Rahmen des Projekts TiLLiT Deutsch 2010

(...) II. Aspetti dell'apprendimento della lingua straniera

1. Come giudica la mole di tempo dedicato, nei corsi di lingua che frequenta all'università, alla produzione orale ?

- insufficiente sufficiente eccessivo

2. Ai fini del miglioramento della produzione orale, quanto Le è stato utile frequentare il corso di teatro?

- poco utile molto utile

3. Indichi tra le seguenti situazioni quella che si adatta di più al Suo caso :

- mi è sempre piaciuto parlare la lingua, e non ho mai avuto grandi problemi. Il lavoro di teatro sostanzialmente non ha cambiato niente.
- mi è sempre piaciuto parlare la lingua, ma il lavoro di teatro mi ha motivato ancora di più.
- ho sempre un po' di paura quando devo parlare in lingua, e anche dopo il lavoro di teatro non è cambiato molto.
- il lavoro delle prove di teatro mi ha aiutato a vincere in parte la paura di parlare in lingua.
- il lavoro delle prove di teatro mi ha fatto venire una grande voglia di parlare in lingua.

Altro :

4. Secondo Lei, è utile per l'apprendimento di una lingua imparare dei testi a memoria ?

- poco molto non so

5. Le è sembrato difficile imparare la sua parte a memoria ?

- no ho avuto qualche difficoltà abbastanza difficile

eventuale commento : _____

**6. Secondo Lei, quali dei seguenti aspetti L'hanno aiutata nella memorizzazione del testo?
(possibili anche più risposte)**

la mia buona memoria

Il fatto che il testo era:

- facile
- divertente
- ritmico
- accompagnato da mimica, gesti, movimenti

- il fatto che potevo parlare nel ruolo di "un altro"
- la voglia di recitare
- il mio interesse per il personaggio da me interpretato
- la voglia di sperimentare con la lingua

la paura dello spettacolo finale

- il modo di recitare in gruppo, di parlare in coro, di sperimentare insieme
- l'atmosfera nel gruppo
- il divertimento in generale insito in questo tipo di lavoro

altro :

7. A distanza di (quasi) un anno dallo spettacolo finale ricorda ancora spezzoni, frasi o espressioni della Sua parte ?

non ricordo più niente

ricordo pochissimo

ricordo gran parte

8. In particolare cosa ricorda ? (possibili anche più risposte)

- ricordo dei *chunks* (= espressioni fisse ed esclamazioni, p.e. *Au Weia ! So ein Quatsch!*)
- a volte mi tornano in mente delle espressioni, dei brandelli di frase.
- ricordo qualche frase breve, quasi come un tormentone.
- Se mi capita di sentire una parola del mio testo, riesco, sforzandomi un po', a ricordare anche delle frasi abbastanza complicati.
- Credo che sarei capace di ricordarmi gran parte del mio testo.
- mi capita di ricordare delle frasi/ espressioni che riesco poi ad applicare anche in altri contesti, p.es. in delle composizioni scritte.
- Certe frasi/ strutture del mio testo mi aiutano a comprendere meglio delle forme grammaticali e di usarle in modo corretto.

9. Ricorda anche parte dei testi recitati da altri ?

- no qualcosa molto

10. Ripeterebbe eventualmente una simile esperienza in futuro ?

- si no forse

11. Eventuale commento generale / Altro :

Anhang 2: Bewertungskriterien für die Arbeit der einzelnen Studierenden

**Criteria di valutazione del lavoro svolto
nell'ambito del corso TiLLiT**

Nome/Cognome

Anno:

A. Frequenza del corso / Lavoro all'interno del gruppo:

1. Frequenza Workshop propedeutico
2. Frequenza laboratorio/prove
3. Collaborazione con gli altri partecipanti del gruppo
4. Grado di autonomia e presa di iniziativa rispetto alle scelte registiche

B. Aspetti linguistici (valutazione relativa al livello di partenza):

1. Impegno profuso per migliorare le proprie competenze linguistiche durante le prove :
2. Risultati (al momento dello spettacolo finale):
- a) pronuncia (rispetto al livello di partenza)
- b) intonazione (“)
- c) naturalezza nei dialoghi (“)
- d) lo studente/ la studentessa si esprime con proprietà di linguaggio adeguata al contesto ?

C. Impiego e qualità di mezzi espressivi extralinguistici (mimica, gestualità, utilizzo dello spazio,...)

1. Impegno profuso durante il workshop propedeutico
2. Impegno profuso durante le prove
3. Spettacolo finale : grado di coerenza con il proprio personaggio

D. Relazione (riflessione sul percorso di lavoro svolto)

F. Altri aspetti

G. Valutazione finale (in trentesimi)

LITERATUR:

- H. Barkowski, *Wie der Mensch seine Sprachen erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist – eine Zwischenbilanz*. „*dafWerkstatt*“, 3 (2004), 79-96.
- E. Goffman, *Rahmen-Analyse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980 (orig.: Frame Analysis, 1974)
- R.. Huber, *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer, 2003
- M. Koerner, *Comic Metatheater and Language Learning. Performing Ludwig Tieck's Der gestiefelte Kater*. „German as a Foreign Language“, 1 (2004).
- G. List, *Sprachpsychologie*. In : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl., Tübingen/Basel : Francke, 2003, 25-31.
- F.-J. Meißner, /U. Senger (Hrsg.), *Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung*. In: F.-J. Meißner/Marcus Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 2001
- K. Müller, *Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht*. „Der fremdsprachliche Unterricht“ 102 (1990), 4-10.
- M. Pienemann, *Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. „ZfAL“ 37, 2003, 3-26.
- S. Pinker, *Words and Rules. The Ingredients of Language*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1999
- M. Reinhardt, *Plädoyer für mehr Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht – am Beispiel eines expressionistischen Textes (die Wandlung von Ernst Toller)*. In: C. Di Meola et al (Hrsg.): *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien*. Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici 2005, 495-514.
- M. Reinhardt, *Was soll das Theater?* „Materialien Deutsch als Fremdsprache“, 76 (2006), 479-496.
- M. Reinhardt, *Teatro in Lingua- Lingua in Teatro*. „Culturiana“, 2 (2007), 17-19.
- M. Reinhardt, *Sprechen in den Wissenschaften – zunächst mit Humor*. „Materialien Deutsch als Fremdsprache“, 78 (2009), 309-322.
- M. Schewe, *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg : Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1995
- L. Schmelter, *Behalten und Erinnern beim Lernen von fremden Sprachen*. „Materialien Deutsch als Fremdsprache“, 76 (2006), 25-38.
- E. Tselikas, *Dramapädagogik im Sprachunterricht. Eine praxisbezogene Einführung für Sprachlehrkräfte*. Zürich: Orell Füssli, 1990

Michaela Reinhardt ist Lektorin für Deutsch an der Universität Piemonte Orientale, Vercelli.
(michaela.reinhardt@lett.unipmn.it)